

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica y Organización Escolar



**DETECCIÓN Y ANÁLISIS DE NECESIDADES DE
CAPACITACIÓN PARA EL PROFESORADO DEL IDIOMA
INGLÉS EN LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO-
ECUADOR**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR**

Verónica Chicaiza Redín

Bajo la dirección de la doctora

Paloma Antón Ares

MADRID, 2013

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica y Organización Escolar



**DETECCIÓN Y ANÁLISIS DE NECESIDADES DE
CAPACITACIÓN PARA EL PROFESORADO DEL IDIOMA
INGLÉS EN LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO-
ECUADOR**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR**

Verónica Chicaiza Redín

Bajo la dirección de la doctora

Paloma Antón Ares

MADRID, 2013

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Centro de Formación del Profesorado**

Departamento de Didáctica y Organización Escolar



TESIS DOCTORAL

**DETECCIÓN Y ANÁLISIS DE NECESIDADES DE CAPACITACIÓN PARA EL
PROFESORADO DEL IDIOMA INGLÉS EN LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE
AMBATO - ECUADOR**

Doctoranda:

Verónica Chicaiza Redín

Directora:

Dra. Paloma Antón Ares

Madrid, 2013

AGRADECIMIENTO

Un profundo gracias a todas aquellas personas que me han extendido la mano cuando varias puertas se me han cerrado y me han ayudado a levantar a pesar de las adversidades, a la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad Técnica de Ambato, y a los distinguidos docentes por el espacio de análisis y reflexión.

A mi directora de tesis, Dra. Paloma Antón, quien ha sabido alentarme en el transcurso de este trabajo de investigación con guías importantes para poder seguir en este largo pero maravilloso camino. Quien también me ha enseñado que la constancia y un arduo trabajo logran los frutos esperados. Gracias Paloma por tu espacio para conmigo, tu ánimo, sabias palabras, pero sobre todo por el tiempo dedicado a la revisión minuciosa de los capítulos, por tus guías, sugerencias y la gran ayuda recibida de tu parte para la culminación de este trabajo.

Al Dr. Marcelo Núñez, quien sin pensarlo dos veces me apoyo para la obtención de la ayuda económica ofertada por la universidad como solo los verdaderos amigos saben hacerlo, con un sin número de firmas y papeleo para que pueda seguir en mi proceso investigador.

A todos los docentes que han participado en la validación de las encuestas, en especial, Dra. Tracey Tokuhama, Dra. Adriana González, Dra. Mary Jane. Mi agradecimiento fraterno y a mis queridas compañeras y compañeros de las carreras de Idiomas, Turismo y Hotelería y el Departamento Especializado de Idiomas, para quienes de alguna manera espero contribuir y motivar positivamente en el proceso de capacitación.

Al Dr. Evaristo Nafría, Excelente profesor y amigo, a quien tengo una profunda gratitud por haberme apoyado y animado constantemente para seguir adelante, mil gracias por toda su bondad para conmigo.

A mi Padre quien es mi mejor amigo, mi fortaleza y ejemplo de trabajo, gracias papito por siempre apoyarme y guiarme, te dedico este trabajo con todo mi amor. A mi familia, tíos, primos y cada uno de mis amigos quienes han sido un soporte fundamental para lograr este nuevo objetivo por mi propuesto, pero sobre todo a mis maravillosas y pequeñas hijas María José e Isabella para quienes espero ser un ejemplo de tenacidad y trabajo. Todo es posible cuando uno se lo propone y se esfuerza en lograr lo que se ha deseado en la vida profesional con la bendición y guía de Dios.

DEDICATORIA

A Dios, por ser mi fortaleza, la base de
mi vida, un ser que me da fuerza para seguir adelante
y guía siempre mi camino,
A mi padre Segundo, mi mejor amigo y ejemplo
de lucha, quién con sus consejos y orientaciones
es la luz que guía mi vida,
A mi esposo Juan Carlos, por su tiempo entregado
y ayuda con mis hijas,
A mis hijas María José e Isabella,
ángeles de aliento que me motivaron a seguir
en la culminación de este objetivo, y no podía faltar
mi madre Amparito, quien en el cielo guía mi camino.

Verónica

ÍNDICE GENERAL

| | |
|---|-----------|
| CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN Y ESTADO DE LA CUESTION | 21 |
| 1.1 Introducción | 23 |
| 1.2 Antecedentes del Estudio | 25 |
| 1.3 Estado de la cuestión | 27 |
| 1.4 Objetivos del estudio | 33 |
| Objetivo General | 33 |
| Objetivos Específicos | 33 |
| 1.5 Hipótesis | 34 |
| 1.6 Preguntas de investigación | 34 |
| 1.7 Relevancia del estudio | 35 |
| 1.8 Metodología | 36 |
| 1.9 Estructura | 36 |
| CAPÍTULO II: REVISIÓN DE LITERATURA | 39 |
| Introducción | 41 |
| 2.1 Concepto de capacitación y formación | 41 |
| 2.1.1 Formación del Profesorado y Desarrollo Profesional Docente | 47 |
| 2.1.2 Impacto del desarrollo profesional en docentes y estudiantes | 53 |
| 2.1.3 Formación Continua o Permanente | 54 |
| 2.1.4 Formación inicial y en servicio | 55 |
| 2.2 Necesidades de formación en la educación superior | 58 |
| 2.2.1 Realidad docente en el siglo XXI | 58 |
| 2.2.2 El estudiante como sujeto de aprendizaje | 59 |
| 2.2.3 Estrategias, exigencias y alternativas de formación docente en la universidad | 61 |
| 2.3 Acerca de la formación docente en América Latina:Desarrollo profesional | 65 |
| 2.3.1 Estudios de la situación de los docentes en América | 68 |
| 2.3.2 Factores en la Capacitación Docente y Calidad de la Educación | 75 |
| 2.3.3 Propósitos de la Formación Docente | 77 |
| 2.3.4 Visualización de la formación de los docentes. | 77 |
| 2.3.5 Necesidades prácticas de los docentes en el aula. | 79 |
| 2.3.6 Formaciones sistemáticas y sostenidas en el tiempo | 80 |
| 2.3.7 Programas de fortalecimiento específico | 82 |

| | |
|--|-----|
| 2.3.8 Organismos de formación docente. | 84 |
| 2.3.9 Articulación: profesionales-carreras | 85 |
| 2.4 La educación como instrumento contra la pobreza | 87 |
| 2.4.1 América Latina en las clasificaciones mundiales | 89 |
| 2.4.2 Gasto público en la educación | 92 |
| 2.4.3 La importancia de la educación primaria | 94 |
| 2.4.4 Prioridades de la educación | 96 |
| 2.5 Claves para contar con docentes eficientes | 98 |
| 2.5.1 La importancia de las políticas de regulación del profesorado | 103 |
| 2.5.2 Prioridad de calidad y no cantidad de los profesores | 106 |
| 2.5.3 Perfiles del profesorado | 107 |
| 2.5.4 Transformar la docencia | 108 |
| 2.5.5 Desarrollo e Implementación de Políticas Docentes | 109 |
| 2.5.6 Las tecnologías de la información y comunicación en la formación docente | 110 |
| 2.6 Análisis de la educación en el Ecuador, asignación PIB, inversión, eficiencia, objetivos, fortalecimiento en la educación, enfoque docente | 114 |
| 2.7 La problemática de la capacitación laboral y formación profesional en el Ecuador | 124 |
| 2.7.1 Situación de la demanda y oferta de capacitación | 128 |
| 2.7.2 Los docentes en el centro del cambio educativo | 132 |
| 2.7.3 Acceso a la función docente en Ecuador | 133 |
| 2.8 Desarrollo profesional de los profesores de lengua extranjera | 134 |
| 2.8.1 Paradigmas actuales del desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio | 141 |
| 2.8.2 Aproximaciones teóricas al desarrollo profesional de los docentes en ejercicio | 143 |
| 2.8.3 Requisitos actuales para los profesores de lengua extranjera | 147 |
| 2.8.4 Habilidades y conocimientos que los docentes de lengua extranjera necesitan | 148 |
| 2.8.5 Desarrollo continuo de conocimientos y habilidades | 149 |
| 2.8.6 Oportunidades de desarrollo profesional | 150 |
| 2.8.7 Recomendaciones para la formación del profesorado | 150 |

| | |
|--|------------|
| 2.9 Necesidades de capacitación para profesores del idioma inglés | 154 |
| 2.9.1 Situación del idioma inglés en el Ecuador | 154 |
| 2.9.2 El idioma inglés de una obligación a una necesidad. | 161 |
| 2.9.3 Programas de capacitación para docentes en servicio en Ecuador | 163 |
| 2.9.4 Centros de capacitación continua para docentes en el idioma inglés en Ambato | 164 |
| 2.10 Análisis del profesorado en el idioma inglés de la UTA | 166 |
| 2.10.1 El caso de la carrera de Idiomas-Inglés de la UTA | 166 |
| 2.10.2 Niveles y plan de estudio de la carrera de Idiomas-Inglés | 167 |
| 2.10.3 Necesidad de capacitación de los docentes | 169 |
| 2.10.4 Docentes en servicio activo de la carrera de Idiomas-inglés | 170 |
| 2.10.5 Egresados de la Carrera de Idiomas-Inglés | 174 |
| 2.11 El caso de la carrera de Turismo y Hotelería | 174 |
| 2.11.1 Niveles y plan de estudios | 175 |
| 2.11.2 Necesidad de capacitación de los docentes | 175 |
| 2.11.3 Docentes de inglés en servicio activo de la Carrera de Turismo y Hotelería | 176 |
| 2.12 El caso del Departamento Especializado de Idiomas DEDI | 178 |
| 2.12.1 Niveles y plan de estudios | 178 |
| 2.12.2 Necesidades de capacitación de los docentes | 180 |
| 2.12.3 Docentes en servicio activo de inglés del DEDI | 181 |
| CAPÍTULO III: REVISIÓN DE ESTUDIOS REALIZADOS | 183 |
| 3.1 La Capacitación de Profesores de Lengua Extranjera: Los avances en Europa. | 185 |
| 3.1.1 Eficacia de los programas de formación del profesorado del idioma inglés en Estados Unidos. | 186 |
| 3.1.2 Inglés para profesores de EFL-Inglés como lengua extranjera, llevado a cabo en Eslovenia. | 187 |
| 3.1.3 Estudio de las necesidades profesionales de 125 profesores de inglés desde Amman. | 187 |
| 3.1.4 Estudios relacionados a la preparación y tutoría en la práctica. | 188 |

| | |
|--|------------|
| 3.1.5 El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia. | 190 |
| 3.1.6 La formación de docentes para la educación bilingüe, estudio en Estados Unidos. | 194 |
| 3.1.7 La oferta y demanda de inglés en Costa Rica. | 211 |
| 3.1.8 Comentario primera parte, investigaciones de necesidades de capacitación de los docentes de inglés en varios países. | 214 |
| 3.2 Capacitación del profesorado en el nivel superior | 215 |
| 3.2.1 La capacitación de los profesores un área gris en la Educación Superior. | 215 |
| 3.2.2 Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación. | 216 |
| 3.2.3 Comentario sobre capacitación del profesorado en el nivel superior | 216 |
| CAPITULO IV: METODOLOGÍA | 219 |
| 4.1 Enfoque y diseño investigativo | 221 |
| 4.2 Técnica e instrumentos de recogida de datos | 221 |
| 4.2.1 Cuestionarios | 222 |
| 4.2.1.1 Elaboración | 223 |
| 4.2.1.2 Validación | 223 |
| 4.2.1.3 Pasos | 223 |
| 4.2.1.4 Recolección de información y aplicación de cuestionarios | 224 |
| 4.2.2 Entrevista | 226 |
| 4.3 Observación directa | 231 |
| 4.3.1 Elaboración | 232 |
| 4.4 Desarrollo de la investigación | 238 |
| 4.5 Población y muestra | 241 |
| 4.5.1 Descripción muestra: Carrera de Idiomas-Inglés | 242 |
| 4.5.2 Descripción muestra: Carrera de Turismo y Hotelería | 242 |
| 4.5.3 Descripción muestra: DEDI | 242 |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO V: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS | 243 |
| Encuesta dirigida a docentes de Idiomas-inglés/Turismo y DEDI | 245 |
| Departamento especializado de idiomas (DEDI) | 252 |
| 5.1 Prueba del Chi cuadrado o ji cuadrado X^2 docentes | 271 |
| 5.2 Prueba del chi cuadrado o ji cuadrado X^2 estudiantes | 296 |
| 5.3 Síntesis | 301 |
| CAPITULO VI: CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y PROPUESTAS | 303 |
| 6.1 Respondiendo preguntas de investigación | 305 |
| 6.2 Conclusiones: | 313 |
| 6.3 Recomendaciones: | 315 |
| 6.4 Sugerencia para investigaciones futuras | 318 |
| 6.5 Resumen | 318 |
| 6.6 Propuestas | 319 |
| PROPUESTA (PROYECTO-MICRO) | 322 |
| CENTRO DE CAPACITACION CONTINUA EN EL IDOMA INGLES-UTA | 322 |
| 1. Información básica | 324 |
| 2. Justificación del proyecto | 325 |
| 3. Antecedentes | 326 |
| 4. Objetivos | 327 |
| Objetivo General: | 327 |
| Objetivos Específicos: | 328 |
| 5. Beneficiarios | 328 |
| 6. Impacto esperado | 328 |
| 7. Valor agregado | 328 |
| 8. Apoyo logístico | 329 |
| 9. Calendario | 329 |
| 10. Cronograma de Ejecución | 329 |
| 11. Presupuesto | 332 |
| PROPUESTA (PROYECTO-MACRO) | 333 |
| CENTRO DE CAPACITACION CONTINUA PLURILINGUE | 333 |
| 1. Misión | 333 |
| 2. Visión | 333 |
| 3. Objetivo general | 333 |

| | | |
|---------------------|---------------------|------------|
| 4. | Objetivo específico | 333 |
| 5. | Metas | 333 |
| 6. | Acciones | 333 |
| 7. | Indicadores | 334 |
| BIBLIOGRAFÍA | | 335 |
| ANEXOS | | 367 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| GRÁFICO No. 1. Razones de no asistencia a clases, jóvenes de 5 a 17 años, 2008 | 115 |
| GRÁFICO No. 2. Porcentaje del PIB asignado a la educación | 116 |
| GRÁFICO No. 3. Gasto público en la educación como porcentaje del PIB, 2007 | 117 |
| GRÁFICO No. 4. Inversión por alumno (PPA -precios constantes de USD de 2000) | 118 |
| GRÁFICO No. 5. Inversión del gobierno por alumno | 120 |
| GRÁFICO No. 6. Demanda potencial de capacitación de la PET | 128 |
| GRÁFICO No. 7. Demanda potencial de capacitación de la PET por Región y sexo | 129 |
| GRÁFICO No. 8. Principales beneficios derivados de la capacitación recibida | 130 |
| GRÁFICO No. 9. Desarrollo Profesional según Richard & Farell(2005) | 143 |
| GRÁFICO No. 10. Desarrollo profesional, según James (2001 | 145 |
| GRÁFICO No. 11. Centros de capacitación continua-nivel superior-sin enfoque específico | 165 |
| GRÁFICO No. 12. Capacitación de docentes, últimos 3 años en los diferentes módulos impartidos. | 169 |
| GRÁFICO No. 13. Capacitación de docentes últimos 3 años en los diferentes módulos impartidos | 170 |
| GRÁFICO No. 14. Estudios de docentes FCHE | 171 |
| GRÁFICO No. 15. Maestrías en Inglés | 172 |
| GRÁFICO No. 16. Fases de la carrera docente | 173 |
| GRÁFICO No. 17. Información del profesorado | 176 |
| GRÁFICO No. 18. Docentes de Inglés del DEDI | 181 |
| GRÁFICO No. 19. Número de capacitaciones en Inglés años 2008-2011 | 238 |
| GRÁFICO No. 20. Encuestas – Pregunta No. 1 | 246 |
| GRÁFICO No. 21. Cursos no recibidos-docentes de la carrera de idiomas-inglés | 249 |
| GRÁFICO No. 22. Encuestas Aplicadas – Pregunta No. 2 | 258 |

| | |
|--|------------|
| GRÁFICO No. 23. Encuestas aplicadas – Pregunta No. 3 | 259 |
| GRÁFICO No. 24. Encuestas aplicadas – Pregunta No. 4 | 260 |
| GRÁFICO No. 25. Encuestas aplicadas – Pregunta No. 5 | 262 |
| GRÁFICO No. 26. Encuestas aplicadas – Pregunta No. 6 | 263 |
| GRÁFICO No. 27. Encuestas aplicadas – Pregunta No. 7 | 265 |
| GRÁFICO No. 28. Encuestas aplicadas – Pregunta No. 8 | 267 |
| GRÁFICO No. 29. Encuestas aplicadas – Pregunta No. 9 | 269 |
| GRÁFICO No. 30. Representación de aceptación y rechazo de chi cuadrado | 272 |
| GRÁFICO No. 31. Encuestas aplicadas – Pregunta No. 1 | 276 |
| GRÁFICO No. 32. Encuestas aplicadas – Pregunta No. 2 | 279 |
| GRÁFICO No. 33. Encuestas aplicadas – Pregunta No. 3 | 282 |
| GRÁFICO No. 34. Encuestas aplicadas – Pregunta No. 4 | 285 |
| GRÁFICO No. 35. Encuestas aplicadas – Pregunta No. 5 | 287 |
| GRÁFICO No. 36. Encuestas aplicadas – Pregunta No. 6 | 290 |
| GRÁFICO No. 37. Encuestas aplicadas – Pregunta No. 7 | 292 |
| GRÁFICO No. 38. Encuestas aplicadas – Pregunta No. 8 | 294 |
| GRÁFICO No. 39. Representación de aceptación y rechazo de chi cuadrado | 297 |
| GRÁFICO No. 40. Pasos para cubrir necesidades en el idioma Inglés, gráfica realizada de un enfoque micro a lo meso. | 323 |

ÍNDICE DE CUADROS

| | | |
|----------------|---|-----|
| CUADRO No. 1. | Preparación docente que no funciona | 73 |
| CUADRO No. 2. | Factores en la Capacitación Docente y Calidad de la Educación | 75 |
| CUADRO No. 3. | Implicaciones Políticas | 105 |
| CUADRO No. 4. | Potencial de capacitación | 129 |
| CUADRO No. 5. | Centros de Capacitación acreditados | 131 |
| CUADRO No. 6. | Marco Común Europeo de Referencia | 152 |
| CUADRO No. 7. | Resultados Exámenes docentes de inglés | 156 |
| CUADRO No. 8. | Plan de Estudios carrera de Idiomas-Inglés | 167 |
| CUADRO No. 9. | Estadística de egresados de la carrera de idiomas-inglés período 1998-2010 | 174 |
| CUADRO No. 10. | Módulos Turismo y Hotelería | 175 |
| CUADRO No. 11. | Niveles de estudio en Inglés del DEDI para estudiante | 179 |
| CUADRO No. 12. | Idiomas, Oferta Académica | 179 |
| CUADRO No. 13. | Las metas posibles para la educación bilingüe dentro de un contexto internacional. | 195 |
| CUADRO No. 14. | Promedios de calificaciones de latinos, afro-americanos, y anglos en la prueba de lectura del NAEP en 1988. | 196 |
| CUADRO No. 15. | Promedios de calificaciones de latinos, afro-americanos, y anglos en la prueba de ciencias del NAEP en 1986. | 196 |
| CUADRO No. 16. | Promedios de calificaciones de latinos, afro-americanos, y anglos en la prueba de matemáticas del NAEP en 1990. | 197 |
| CUADRO No. 17. | Las normas de la NABE para la formación de docentes bilingües. | 199 |
| CUADRO No. 18. | Características de la norma 3 de la NABE: Un Currículum bilingüe y multicultural. | 200 |
| CUADRO No. 19. | Requisitos del estado de Arizona para el endorso bilingüe vigentes hasta 1985. | 201 |
| CUADRO No. 20. | Capacitación de docentes bilingües basado en el sistema de destrezas con uso de computadora. | 203 |
| CUADRO No. 21. | Comparación de destrezas de los docentes bilingües ejemplares con los no ejemplares. | 205 |

| | |
|---|-----|
| CUADRO No. 22. Los componentes de las destrezas en las cuales se encontraron diferencias significativas. | 206 |
| CUADRO No. 23. La estructura y el contenido de la base de conocimientos que apoya a la educación bilingüe. | 208 |
| CUADRO No. 24. Formación en Inglés en Costa Rica | 212 |
| CUADRO No. 25. Técnica e Instrumentos | 221 |
| CUADRO No. 26. Encuestas aplicadas según los niveles en la UTA | 225 |
| CUADRO No. 27. Elaboración de la entrevista | 228 |
| CUADRO No. 28. Criterios de observación | 232 |
| CUADRO No. 29. Factores que contribuyen a escasa capacitación | 233 |
| CUADRO No. 30. Población y muestra | 241 |
| CUADRO No. 31. Encuestas aplicadas a docentes – Pregunta 1 | 245 |
| CUADRO No. 32. Carrera de idiomas-inglés. Ha realizado cursos y/o capacitaciones en los ítems mencionados: pregunta 1. | 247 |
| CUADRO No. 33. Carrera de Turismo y hotelería. Ha realizado cursos y/o capacitaciones en los ítems mencionados: pregunta 1. | 250 |
| CUADRO No. 34. DEDI –Docentes nacionales- Ha realizado cursos y/o capacitaciones en los ítems mencionados: pregunta 1. | 252 |
| CUADRO No. 35. DEDI –Docentes extranjeros- Ha realizado cursos y/o capacitaciones en los ítems mencionados: pregunta 1. | 254 |
| CUADRO No. 36. Diferencia de repuesta de los docentes extranjeros y nacionales - DEDI | 256 |
| CUADRO No. 37. Encuestas aplicadas a docentes - Pregunta 2 | 258 |
| CUADRO No. 38. Encuestas aplicadas a docentes- Pregunta 3 | 259 |
| CUADRO No. 39. Encuestas aplicadas a docentes - Pregunta 4 | 260 |
| CUADRO No. 40. Encuestas aplicadas a docentes – Pregunta 5 | 261 |
| CUADRO No. 41. Razones que impidieron la capacitación | 261 |
| CUADRO No. 42. Encuestas aplicadas a docentes – Pregunta 6 | 263 |
| CUADRO No. 43. Docentes idiomas y la capacitación en los módulos | 264 |
| CUADRO No. 44. Encuestas aplicadas a docentes – Pregunta 7 | 264 |
| CUADRO No. 45. Capacitación de destrezas | 265 |
| CUADRO No. 46. Encuestas aplicadas a docentes – Pregunta 8 | 266 |
| CUADRO No. 47. Necesidades de capacitación de docentes UTA | 267 |
| CUADRO No. 48. Encuestas aplicadas a docentes – Pregunta 9 | 269 |

| | |
|--|-----|
| CUADRO No. 49. Frecuencias observadas | 273 |
| CUADRO No. 50. Frecuencias esperadas | 274 |
| CUADRO No. 51. Cálculo del chi cuadrado | 275 |
| CUADRO No. 52. Encuestas aplicadas a estudiantes. Pregunta 1 | 276 |
| CUADRO No. 53. Los estudiantes opinan | 277 |
| CUADRO No. 54. Encuestas aplicadas a estudiantes. Pregunta 2 | 279 |
| CUADRO No. 55. Opinión de estudiantes de las necesidades no cubiertas en su formación inicial | 280 |
| CUADRO No. 56. Encuestas aplicadas a estudiantes. Pregunta 3 | 281 |
| CUADRO No. 57. Respuestas encuestados | 282 |
| CUADRO No. 58. Encuestas aplicadas a estudiantes. Pregunta 4 | 285 |
| CUADRO No. 59. Dificultades en el uso del idioma | 286 |
| CUADRO No. 60. Encuestas aplicadas a estudiantes. Pregunta 5 | 287 |
| CUADRO No. 61. Opinión de los estudiantes a cerca de la capacitación de sus profesores | 288 |
| CUADRO No. 62. Encuestas aplicadas a estudiantes. Pregunta 6 | 289 |
| CUADRO No. 63. Opinión de los estudiantes-pregunta seis | 290 |
| CUADRO No. 64. Encuestas aplicadas a estudiantes. Pregunta 7 | 292 |
| CUADRO No. 65. Opinión de estudiantes cuestionamiento 7 | 293 |
| CUADRO No. 66. Encuestas aplicadas a estudiantes. Pregunta 8 | 294 |
| CUADRO No. 67. Frecuencias observadas | 298 |
| CUADRO No. 68. Frecuencias esperadas | 299 |
| CUADRO No. 69. Cálculo del chi cuadrado | 300 |
| CUADRO No. 70. El 72.7% de los docentes admite no estar capacitado en todos los módulos | 306 |
| CUADRO No. 71. Detección de necesidades de capacitación en la carrera de idiomas -inglés | 307 |
| CUADRO No. 72. Necesidad de capacitación para docentes de la carrera de Turismo y Hotelería | 308 |
| CUADRO No. 73. Necesidad de capacitación para docentes del DEDI | 310 |
| CUADRO No. 74. Cronograma de ejecución | 330 |
| CUADRO No. 75. Presupuesto | 332 |

LISTADO DE SIGLAS

| | |
|-----------------|--|
| APEE | Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos |
| BM | Banco Mundial |
| BID | Banco Interamericano de Desarrollo |
| CERP | Centros Regionales de Profesores |
| CEPOS | Centro de Posgrados |
| CPEIP | El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e investigaciones pedagógicas |
| CEACCES | Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior |
| CONESUP | Consejo Nacional de Educación Superior |
| AL-C | América Latina y el Caribe Investigaciones Pedagógicas |
| DPD | Desarrollo profesional docente |
| DEDI | Departamento Especializado de Idiomas |
| DINAMEP | Dirección Nacional de Mejoramiento Profesional |
| DIPROMEP | Divisiones de Mejoramiento Profesional de las Direcciones Provinciales de Educación |
| ECTS | European Credit Transfer and Accumulation System (Sistema de transferencia de crédito y acumulación) |
| EGB | Educación general básica |
| ELL | English Language Learners (Aprendices del idioma inglés) |
| EPN | Expedición Pedagógica Nacional |
| EPN | Esuela Politécnica Nacional |
| EFL | English as a foreign language (Inglés como lengua extranjera) |
| FIPSE | Fondo para el Mejoramiento de la Educación Post-secundaria |
| FCHE | Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación |
| I+D | Investigación y desarrollo |
| ICETEX | Instituto Colombiano de Crédito Educativo en el Exterior |
| IBOPE | Instituto Brasileño de Opinión Pública y Estadística |
| ICETEX | Instituto Colombiano de Crédito Educativo en el Exterior |
| IDH | Índice de desarrollo humano |

| | |
|---------------|---|
| IDHAD | Índice de desarrollo humano ajustado a la desigualdad |
| IED | Inversión extranjera directa |
| IPM | Índice de Pobreza Multidimensional |
| ME | Ministerio de Educación del Ecuador |
| MCER | Marco Común Europeo de Referencia |
| NABE | National Association for Bilingual Education (Asociación nacional para la educación bilingüe) |
| NAEP | National Assessment for Educational Progress (Evaluación nacional para el progreso de la educación) |
| OCDE | Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico |
| OEI | Organización de Estados Iberoamericanos |
| OMS | Organización mundial de la salud. |
| PAP | Programa de aprendizaje permanente |
| PEA | Población económicamente activa |
| PNUD | Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo |
| PRONAP | Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio |
| PFPD | Programas de formación permanente para docentes |
| PROUNI | Programa Universidad para Todos |
| RFFDC | La Red Federal de Formación Docente Continua |
| TESOL | Teachers of English to Speakers of Other Languages (Profesores de inglés para hablantes de otras lenguas) |
| TICS | Tecnologías de la información y la comunicación |
| TKT | Teaching Knowledge Test (Examen de conocimiento de enseñanza) |
| TOEFL | Test of English as a Foreign Language (Examen de Inglés como lengua extranjera) |
| UTA | Universidad Técnica de Ambato |
| UNAM | Universidad Nacional Autónoma de México |
| UBA | Universidad de Buenos Aires |
| UE | Unión Europea |

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN Y ESTADO DE LA CUESTION

**Un docente competente sabe enseñar, educar
y fundar sus acciones en un entendimiento teórico y práctico
Universidad de Jyväskylä, Finlandia 1934**

1.1 Introducción

La Educación en el Ecuador en el siglo XXI a partir del año 2006, debido a las nuevas políticas de estado para mejorar la educación, ha contribuido a un cambio que se ha ido realizando de forma paulatina. Hasta hace pocos años, se ha carecido de capacitación programada adecuadamente para las diversas asignaturas, de acuerdo a los niveles con los que cada docente trabaja o enfocada en las necesidades del profesorado. Como consecuencia, encontramos docentes poco cualificados para brindar una educación de calidad.

Los títulos obtenidos por los docentes en el idioma extranjero específicamente, tienen menciones generales como profesores en el idioma inglés sin una especialización que les permita diferenciar su trabajo. Unido a esto, la carencia de requerimientos específicos para la contratación del profesorado ocasiona que la capacitación por parte de los docentes sea mínima. De igual modo, es muy reducido el acceso a los cursos de actualización permanente en el área de inglés, lo que ha conducido a una educación deficiente en este idioma.

Sumado a esto, la baja cualificación tanto en estándares internacionales, como evaluación de desempeño de estos profesionales, la ausencia de parámetros e indicadores que sirvan de guía para el trabajo docente y por ende la falta de un perfil común de referencia de acuerdo al contexto de los docentes en la lengua extranjera, en este caso inglés, son las principales causas que cimentan el hecho del deficitario nivel de los resultados existentes en la enseñanza.

Desde los últimos años y a través de diversas políticas de estado se ha pretendido lograr, a mediano y largo plazo, la mejora de la educación en varias acciones realizadas para alcanzar el propósito deseado. Se han podido constatar avances significativos en el sentido de que, “existen más oportunidades de desarrollo profesional que en el pasado. El Ministerio de Educación realiza capacitaciones con Sí Profe. Adicionalmente, existen otras oportunidades de capacitación, gratuitas o con un costo, que se proveen por ONGs, universidades, gobiernos seccionales u otros organismos. El Gobierno trata de asegurar que las capacitaciones sean de alta calidad. Por ejemplo, los Centros de Capacitación Profesional de todo tipo están regulados y deben ser acreditados por el Consejo Nacional de Capacitación y Formación Profesional (CNCF). Sin embargo, hasta el momento, no se ha hecho una evaluación formal de su calidad, ni un seguimiento sistemático en las aulas para determinar si realmente se aplica lo aprendido en las diversas capacitaciones o si tiene impacto en el aprendizaje de los estudiantes”. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe PREAL. (2010:26).

A pesar de contar con varias instituciones dedicadas a la capacitación, en Ecuador se carece de una planificación específica para la especialización de los docentes en el idioma inglés, además se encuentra una gran debilidad estructural-académica. Las universidades poseen centros de desarrollo permanente, en ellos hemos indagado para obtener información acerca de ofertas y cursos dirigidos de forma específica a la formación continua del profesorado en el idioma inglés, pero no hemos obtenido datos en este sentido, por lo que se detecta su escasez y los pocos espacios de preparación ofertados son limitados y no cubren las necesidades de los profesionales especialmente para el nivel superior, al mismo tiempo son capacitaciones realizadas de forma puntual por las editoriales de los textos, por cortos periodos de tiempo y sin continuidad.

En este sentido encontramos que “es difícil exigir la excelencia en la docencia si sus aspirantes no reciben una formación inicial de alta calidad y los profesores en el aula no tienen suficientes conocimientos y sobre todo oportunidades de desarrollo profesional durante el transcurso de su carrera profesional.” PREAL. (2010:25).

De acuerdo al informe citado en el párrafo anterior, estimamos que *no se puede hablar de calidad educativa si los docentes no han contado con una educación inicial eficaz que se complementará a posteriori con la capacitación continua que deben tener todos los profesores a lo largo de la vida y esto debido a que muchos dejan de capacitarse por razones como el factor económico, altos costos de las capacitaciones, o por el solo hecho de contar con un trabajo estable.*

Estimamos que “históricamente la formación continua no responde a un proceso sistematizado sino que se ha constituido en una sucesión de eventos, como un fin en sí misma y no como un medio para mejorar y elevar el nivel académico de talento humano inserto en el sistema educativo. No existe control de calidad de la capacitación, su nivel es variable, no responde a los requerimientos y demandas concretas de los docentes, no se acompaña de procesos de seguimiento, medición de impactos, asesoría y apoyo permanente. Las acciones de capacitación se realizan casi exclusivamente con la modalidad presencial sin estimular el auto capacitación de los docentes. En la actualidad la unidad administrativa responsable de esta acción paulatinamente ha ido perdiendo su capacidad de convocatoria y prestigio académico-profesional, siendo las universidades y organismos no gubernamentales quienes han ido incursionando en la oferta de este servicio con aceptable acogida por parte de las instituciones educativas.”Ministerio de Educación del Ecuador-ME (2008:105).

El planteamiento anterior, sustenta la necesidad de realizar trabajos de investigación que vengán a paliar la escasez de estudios sobre la formación de los profesores del idioma inglés. Incidiendo en factores como motivación profesional, control de calidad de la capacitación, procesos de seguimiento,

medición de impactos, asesoría, apoyo permanente, carencia de estándares de calidad, evaluación de desempeño de los profesionales y perfiles específicos de los docentes para mejorar su cualificación

Y partiendo de que son las universidades del país las llamadas a dar este tipo de capacitación, se plantea elaborar un estudio riguroso en el nivel superior de forma general en las universidades del Ecuador y en particular se limita a ser estudiado en la Universidad Técnica de Ambato (UTA) en las carreras de Idiomas, Turismo y Hotelería así como el Departamento Especializado De Idiomas (DEDI), con el propósito de poder elaborar un análisis y estudio que genere información válida y así poder hacer propuestas y ayudar a los profesionales a su propio desarrollo personal, a optimizar su cualificación, al uso adecuado y práctico de conocimientos, habilidades y destrezas aplicadas al trabajo diario con los estudiantes y así motivar a mejorar la calidad de la educación y obtener resultados favorables en la enseñanza del idioma extranjero de interés.

1.2 Antecedentes del Estudio

Se ha procedido a realizar un riguroso análisis en las principales bibliotecas de universidades en el Ecuador como, UTA, Universidad Indoamérica, Universidad Católica, Universidad Central, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales del Ecuador (FLACSO) en ciudades como Ambato y Quito.

Además se han realizado exhaustivas búsquedas en fuentes importantes con valor científico en diversas bases de datos: ERIC, EBSCO, Wiley InterScience, Latindex, Redalyc, Informes, publicaciones de UNESCO, Canadian Center of Science and Education, The European Centre of Modern Languages ECML, sitio oficial de la Unión Europea y otras fuentes documentales en internet con relación al tema de estudio, lo que es importante mencionar toda vez que se han utilizado documentos de red minuciosamente seleccionados debido a la poca fuente bibliográfica impresa existente en la sociedad ecuatoriana basadas en las diferentes variables del tema expuesto.

Una vez realizadas las consultas, y analizada la información obtenida, podemos decir que se pudo constatar que no se dispone en existencia de investigaciones específicas en detección y análisis de necesidades de capacitación para profesores del idioma inglés. Si ha sido posible encontrar trabajos sobre las diferentes variables del tema, como la capacitación de los profesores de inglés, lo que ha brindado aporte al presente estudio.

Para esta primera parte de los antecedentes, destacamos el informe de Organization for Economic Co-operation and Development OECD (Mayo, 2010). En él se refleja los resultados del Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje, Teaching and Learning International Survey (TALIS). Dicho estudio abarca datos de una encuesta a 78.000 profesores en

representación de los más de 2 millones con que cuentan los 23 países participantes de esta iniciativa. El estudio busca ayudar a que los países analicen y desarrollen políticas para que la profesión del educador sea más atractiva y eficaz. Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE, 2009) Entre las conclusiones se pueden mencionar:

Más de uno de cada tres profesores trabaja en un centro que, en opinión de su director, sufre la falta de profesores cualificados (OCDE, 2009). La ausencia de equipamiento adecuado y de apoyo educativo dificulta una enseñanza eficaz, así como el ausentismo docente y la falta de preparación pedagógica. Adicionalmente, los propios profesores a menudo no se consideran suficientemente preparados para enfrentarse a los desafíos que se les plantean.

Otro aspecto sobre el que aporta datos el mencionado informe, y que contribuyen con el tema del estudio es que, hay una importante demanda de desarrollo profesional docente no satisfecha. Si bien casi nueve de cada diez docentes declaran haber participado en actividades de desarrollo profesional, en muchos países el tiempo dedicado a ellas es reducido. No obstante, más de la mitad de los docentes hubieran querido tener más instancias de desarrollo profesional de las que han tenido. En países como México, Brasil o Malasia, la demanda insatisfecha supera el 80%, en Portugal llega al 75%, en Noruega y Bulgaria se encuentra entre el 60% y el 70%, mientras que en España, Corea, Italia y Australia se ubica entre el 50% y el 60% (OCDE,2009,s/n).

Observamos que los países encuestados en el informe TALIS cubren una demanda insatisfecha de desarrollo profesional de más o menos 50% según la (OCDE, 2009), por lo que se reitera lo mencionado por PREAL, “es difícil exigir la excelencia en la docencia si sus aspirantes no reciben una formación inicial de alta calidad y los profesores en el aula no tienen suficientes conocimientos y sobre todo oportunidades de desarrollo profesional durante el transcurso de su carrera profesional. Desafortunadamente, según datos recientes de UNESCO, aproximadamente, un cuarto de los profesores del Ecuador de pre-primaria, primaria y secundaria no han recibido la cantidad mínima de formación docente (inicial o continua) requerida para enseñar al nivel correspondiente”. PREAL, (2010: 25).

En cuanto a la demanda de capacitación de los docentes universitarios del lugar objeto de estudio, en la lengua extranjera, realizando una comparación con los datos analizados en el estudio TALIS, el porcentaje de formación autónoma y/o permanente según encuestas aplicadas para la investigación, representa alrededor del 30%, lo anterior cimienta el hecho de que para mejorar la profesión del educador es necesario docentes bien cualificados, a través de programas adecuadamente organizados, planificados y evaluados, que cubran las necesidades que los docentes tienen en el área en la que trabajan, que motiven a la capacitación continua y la auto capacitación, con el propósito de

afrontar los constantes cambios y demandas del entorno y así contar con profesionales competitivos para manejar los diferentes grupos del siglo XXI.

1.3 Estado de la cuestión

La capacitación para docentes en el nivel superior, específicamente en el idioma inglés, en la ciudad de Ambato y en la UTA lugar de estudio durante los años de investigación 2008-2012, demuestra que continúa un proceso que escasamente arroja resultados de mejora en la formación, esto debido a factores tales como, la gestión de autoridades de turno discontinua debido a cambios y sustituciones que han conllevado a una deficitaria cualificación docente, así como, la carencia de enfoque en las necesidades de capacitación de los docentes universitarios.

Esta situación puede considerarse generalizable, toda vez que no es solamente el sector superior, sino también el nivel secundario el afectado, ya que se verificó un alto porcentaje de capacitación de profesores sin procesos permanentes, evidenciado a través de una prueba del proyecto de fortalecimiento de la enseñanza de Inglés CRADLE en noviembre del 2009 aplicada a los docentes de inglés en servicio, los resultados de la misma dieron a conocer que la mayoría se encontraba en niveles A1 y A2 según el Marco Común Europeo de Referencia de las lenguas (MCER), ratificándose la misma situación en el año 2011.

Y de acuerdo a los estándares internacionales, se sostiene que una equivalencia de B2 debería ser el mínimo requisito para ejercer en forma idónea la práctica docente en la transferencia del idioma inglés. Adicionalmente, se menciona el hecho de que los estudiantes que no tienen un nivel adecuado en el idioma se debe a la carencia de profesores con un nivel de suficiencia; insuficiente número de profesionales en la enseñanza del idioma inglés; currículo nacional no alineado a estándares internacionales; y, la falta de esquemas tanto para la contratación de nuevos docentes como para los que están en servicio. Secretaria Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación SENESCYT (2012:2-3).

Con estos antecedentes el gobierno busca mejorar la calidad educativa, pero *se evidencia que el enfoque mayoritario se lo ha gestionado para el nivel secundario*, así tenemos que, el Ministerio de Educación anunció que con el objetivo de mejorar las oportunidades de aprendizaje de inglés para los estudiantes del sistema educativo público, todos los *docentes fiscales* que enseñan la asignatura de inglés en los centros educativos públicos serán evaluados con la prueba TOEFL para determinar su nivel de dominio de la lengua extranjera. Ministerio de Educación ME, (2012).

Además del programa de becas *Go teacher*, que la SENEYCYT pone en marcha desde el año 2011, el cual en un principio estaba direccionado a los

docentes de los colegios fiscales, pero ahora también está dirigido a ecuatorianos y ecuatorianas con título académico en Ciencias de la Educación con especialización en idioma inglés, Enseñanza de Inglés, Lingüística, o Lingüística Aplicada y egresados/as de estas carreras, además pueden acceder *quienes cuenten con título académico de tercer nivel en cualquier otra área*, con una experiencia comprobada mínima de 1 año en la enseñanza de inglés. SENESCYT, (2011).

Acciones que definitivamente están enfocadas en fortalecer los conocimientos de los docentes en la lengua extranjera y que contribuyen *mayoritariamente al sistema primario y secundario, pero con un enfoque minoritario en los profesionales de la educación superior*, toda vez que al analizar los antecedentes antes mencionados, el examen TOEFL es direccionado a los docentes de colegios fiscales con beneficios de gratuidad y hasta capacitación de ser el caso, excluyendo los docentes del nivel superior .

En cuanto a las becas de SENESCYT, son direccionadas a profesionales de inglés u otros profesionales, con experiencia de mínimo un año en enseñanza que podrán acceder a una beca de 2 semestres, lo que indica que se capacitarán en metodología u otras alternativas establecidas por las diferentes instituciones, pero no obtendrán especialidades o cursos basados en necesidades en la lengua extranjera, importantes para los profesionales del nivel superior, siendo aun precisos planes de formación permanentes basados en necesidades, que respalden la labor docente en este idioma y motiven a la constante capacitación ya que el practicar la lengua es importante, pero también es imperioso tener conocimiento en áreas específicas de la lengua extranjera con el propósito de contribuir de mejor manera en la enseñanza de la misma.

En el contexto de la UTA, en cuanto a la capacitación del profesorado en el idioma inglés es dispersa, dado que cada carrera o departamento programan la capacitación de acuerdo a los recursos económicos con los que cada uno cuenta, sin base en ningún tipo de indicador para la programación de los diferentes eventos.

Esto debido a que no existe un centro, organizado con políticas, legislación y financiación propia, que capacite a todos los docentes en este idioma de forma común y con un fin propuesto. Razones por las que el nivel de capacitación del profesorado es heterogénea, debido a que un número de docentes cumplen ciertas capacitaciones y otros carecen de las mismas, sumado a que los cursos no son programados en base a las necesidades del profesorado, sino que son capacitaciones programadas por parte de las coordinaciones y direcciones de turno, que muchas de las veces son realizadas por instancias e intereses ajenos como es el caso de las editoriales.

- **Definición del estado de la cuestión**

La imperiosa importancia del conocimiento del idioma inglés, debe llevar a los establecimientos educativos en general a concienciar sobre las necesidades de formar y capacitar permanentemente personas hábiles para desenvolverse eficientemente en un mundo en constante transición, motivando al profesorado a un cambio de paradigma en educación, dejando de lado la utilización del texto de toda la vida, para dar paso a clases dinámicas, que despierten en los estudiantes el deseo de seguir aprendiendo.

En el Ecuador las escuelas, colegios, así como universidades públicas y privadas enseñan oficialmente el idioma Inglés. Los estudiantes desde el nivel de primaria, a partir de los cinco años lo aprenden como requisito en los diferentes establecimientos, pero a pesar de comenzar con el estudio de esta lengua desde edades tempranas, estos no alcanzan un alto dominio de la lengua; como reflejan los resultados de la prueba Education First (EF), en “English Proficiency Index” (EPI), quienes mencionan que el índice del nivel del idioma en el país es de 44.54 es decir muy bajo. EF (2011:16). Seguido de los resultados de SENESCYT, que según María Isabel Cruz, subsecretaria de esta institución, indica que el promedio de los estudiantes es de 13/20 y los profesores demuestran un nivel inicial de inglés. Ecuador inmediato (2012).

Adicionalmente, el ME del Ecuador, contrató al profesor Justin Scouting de la universidad Casa Grande en Guayaquil, para un estudio del nivel de conocimiento de la lengua en 2010, los resultados indicaron que se encontró que los maestros ecuatorianos de la secundaria en inglés cuentan con un estándar promedio A1-A2 elementales, en la escala del Common European Framework CEF. Tokuhama (2011).

Con los datos antes referidos, la aspiración del ME es alcanzar un nivel B2, intermedio alto de los alumnos, lo cual no se logrará mientras los docentes no lleguen a tener 6 o al menos los 5 niveles de dominio lingüístico exigidos por los diversos programas de evaluación existentes, lo que supone un problema ya que al evaluar al profesorado a través de la prueba TOEFL se pudo encontrar versiones como la de Rubén Sacán, coordinador del área de inglés del Colegio Montúfar, quien manifestó que, a pesar de que la evaluación es positiva y genera oportunidades, las condiciones en que se realizó no fueron adecuadas.

“Es muy extremo y dificultoso. *En las clases manejamos un material del Ministerio, que es básico*, donde se maneja un vocabulario elemental, pero en cambio en la prueba se exige niveles académicos altos y no estábamos preparados”, señaló.

Él obtuvo 46 sobre 120 en el Toefl, por debajo de la nota mínima, de 87 sobre 120. Solo una compañera sacó 73, la nota más alta, aunque no lo suficiente. “Es muy bajo y preocupante”, reconoció. Ecuador inmediato (2012).

Antecedentes que denotan el estado de la cuestión, toda vez que indican el nivel inicial que maneja un porcentaje de profesionales del sector primario y secundario en el idioma inglés en el país. Un escenario parecido se ha podido constatar en el nivel superior, concretamente en el Departamento Especializado de Idiomas DEDI lugar objeto de estudio, toda vez que el requerimiento de puntaje en el examen TOEFL para el profesorado es 86 IBT, mismo que ha sido alcanzado por un porcentaje mínimo, datos de entrevistas a docentes, demostrando que aún es necesario trabajar en la capacitación continua de los profesionales, basándonos en las necesidades, con el fin de ofrecer un nivel estándar para todos.

Razones que revelan que, el no contar con docentes del idioma inglés en general bien cualificados, ha dado como resultado estudiantes con un deficiente uso del idioma. Es así que los estudiantes que ingresan al DEDI de la UTA, específicamente en la modalidad regular y que requieren aprobar 4 niveles de inglés como requisito indispensable de egresamiento, en un alto porcentaje, deciden comenzar desde el primer nivel, toda vez que están conscientes de que las bases recibidas durante los 6 años de escuela y 6 de colegio no han sido suficientes.

Otro aspecto a tener en cuenta es que un porcentaje considerable de alumnado de la UTA proviene de zonas rurales, donde la enseñanza de un idioma extranjero es casi nula, por este motivo, un amplio número de estudiantes de las diferentes carreras de la UTA, inician el estudio del idioma extranjero desde el primer nivel, y aún así, existe un porcentaje que repite los semestres debido a que toman los cursos por cumplir con un requerimiento para poder graduarse. Secretaría del DEDI-UTA (Agosto, 2011).

Por otro lado, la carrera de inglés que pertenece a la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación FCHE, según el diseño curricular recibe estudiantes con un conocimiento muy elemental del idioma para comenzar la formación como futuros docentes. Esto provoca que muchas veces los educandos pierdan los primeros semestres, debido a que no han tenido bases contundentes y lo aprendido en los diferentes establecimientos educativos no ha sido bien fundamentado con por lo menos lo básico. Datos de la Carrera de Idiomas-Inglés UTA, secretaria de la carrera (Julio, 2010).

Mismas circunstancias han sido evidenciadas por los docentes de la carrera de Turismo y Hotelería de FCHE, toda vez que el estudiantado a pesar de trabajar con material básico, han tenido enormes problemas con la perdida de semestres, por la deficiente base en el idioma extranjero, importante para este grupo de estudiantes en particular por el título que ostentan. Datos facilitados

por el coordinador de la carrera de Turismo y Hotelería, en entrevista, (Agosto, 2011).

Con sustento en los datos anteriores y en las múltiples necesidades de acuerdo a los niveles y/o modalidades referidas, se agudiza el problema cuando se demandan mejoras formativas y metodologías, sin obtener respuesta, debido a que existe poco enfoque para la mejora continua y en el momento de buscar ayuda para poder mejorar el nivel de enseñanza, los docentes se encuentran sin apoyo del estado y de las mismas instituciones para las que trabajan ya que existe poco enfoque en el mejoramiento continuo especialmente para profesionales en el idioma Inglés.

Se puede mencionar que, a pesar de contar con varias instituciones de capacitación dirigidas por el Ministerio de Educación y el Estado como SI Profe, la Dirección Nacional de Mejoramiento Profesional (DINAMEP), las Divisiones de Mejoramiento Profesional de las Direcciones Provinciales de Educación (DIPROME), estas no han logrado cubrir las expectativas de los docentes en todas las áreas, debido a que son instituciones en su mayoría encargadas de planificar cursos de mejoramiento, *pero con un enfoque dirigido a los niveles primarios y secundarios, con énfasis en materias en español.*

Hemos de considerar además que existen pocas universidades e instituciones no gubernamentales que ofrecen cursos, con el propósito de llenar vacíos en la formación de los profesores de inglés, enfocados en proporcionar certificaciones a docentes universitarios como por ejemplo, IDEA de la Universidad San Francisco de Quito que oferta una Certificación docente en la enseñanza del inglés, TESOL, TKT, así como los exámenes de CAMBRIDGE; o la asociación internacional Tesol que cuenta con múltiples capacitaciones, seminarios, convenciones internacionales y simposios, o cursos en la EPN, mismos que al igual que los antes mencionados, son costosos y por ende casi inaccesibles, pues en muchos de los casos el importe de un curso en estas instituciones con fines de lucro, equivalen entre dos o más salarios mínimos vitales, es decir 636 dólares o más.

Cabe mencionar que en la mayoría de universidades estos cursos deben ser costeados por los docentes que en un 70.5% son a contrato, datos obtenidos a partir de las encuestas aplicadas para la realización de esta tesis. En el caso de la UTA son profesionales a contrato que cuentan con remuneraciones que cubren el costo de la canasta familiar \$584.71, datos INEC, 2012 y que muchas de las veces ni siquiera cuentan con el apoyo de la institución pues no se puede abandonar el puesto de trabajo, sumado a que muchos de estos cursos son en otras ciudades, lo que dificulta la capacitación además de otros factores como el tiempo y actividades que se deben realizar dentro de la misma entidad como vinculaciones con la colectividad, reuniones de trabajo, planificaciones, horas de investigación, proyectos, revisión de trabajos entre otros. Secretaría Carrera de Idiomas-Inglés Septiembre (2011).

Respecto a la Universidad Técnica de Ambato, esta cuenta con un centro de estudios de posgrado y educación continua. Dicho centro está enfocado en promover programas de posgrado en diferentes áreas pero este no incluye la oferta de formación para los profesores de inglés CEPOS (2010). No obstante durante la época de vacaciones se realizan jornadas académicas a las cuales los docentes deben asistir de forma obligatoria con el propósito de actualizar sus conocimientos con las nuevas tendencias educativas. Cursos impartidos estrictamente en español, es decir, la capacitación no es direccionada en base a las carreras/o niveles específicos si no que son cursos comunes para toda la comunidad universitaria.

Según dictamina el Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Ceacces). LOES, 2010:17, arts 91-96 y basados en el principio de calidad de la educación superior, la UTA está trabajando en mejorar las carreras con el propósito de ser acreditada a través de una evaluación rigurosa sobre el cumplimiento de lineamientos, estándares y criterios de calidad de nivel internacional, a las carreras, programas, postgrados e instituciones, obligatoria e independiente, razón por la cual los directores y coordinadores están tomando acciones en algunos aspectos como la capacitación.

A pesar de esto, la carencia de programas en la institución, que cubran las necesidades de los docentes de acuerdo a las materias o módulos que se dictan en los diferentes niveles, por lo que se puede concluir que todavía existen falencias en cuanto a la oferta de cursos de capacitación para los docentes en las diversas modalidades y/o niveles de dicho idioma, a pesar de que la capacitación continua de profesionales de la educación en la actualidad se hace día a día más necesaria, debido a que vivimos en un mundo competitivo, donde el objetivo es garantizar el éxito de cada una de las cosas que hacemos, por lo que la sociedad torna la mirada a los diferentes establecimientos educativos y, por tanto al docente, que debe comprometerse en las constantes transformaciones de nuestra sociedad.

Es urgente un educador con competencias para tomar decisiones, planificar, evaluar y sobre todo transformar su práctica desde el aula de clase. Como pone de manifiesto, Hoffer, (1902-1983), en tiempos de cambio, quienes estén abiertos al aprendizaje se adueñarán del futuro, mientras que aquellos que creen saberlo todo estarán bien equipados para un mundo que ya no existe.

Esta reflexión nos precisa concienciar, toda vez que se viene utilizando la misma información de forma rutinaria siguiendo y reproduciendo lo que los “expertos” nos recomiendan, sin percibir que todo a nuestro alrededor cambia constantemente y que la herramienta principal para lograr estar bien equipados es la capacitación continua.

La necesidad de cursos de capacitación, para profesores del idioma Inglés es apremiante, según Senescyt 2012, este hace referencia a poner más

atención a la capacitación en el idioma, ya que los pocos cursos existentes están concebidos en forma global a todos los profesionales de la lengua extranjera, por lo que la gran mayoría de cursos ofertados no llenan las expectativas del docente debido a que existen diferentes niveles educativos que refieren otros enfoques.

Así, la capacitación de los docentes en el idioma Inglés, debe concebirse como un proceso permanente tomando en cuenta las necesidades del profesorado, en modalidades presencial o semi-presencial, en el aula de clase o a través del uso de las nuevas tecnologías, que abrirán la posibilidad de ampliar la oferta de capacitación como es el ejemplo de Media mundus, programa europeo cuyo objetivo es promover la cooperación audiovisual entre los profesionales europeos y sus homólogos de terceros países. UE (2011-2013), lo que permita el desarrollo de amplios debates académicos, que dé como resultado la mejora del trabajo que cada docente desempeña.

1.4 Objetivos del estudio

Objetivo General

Estudiar en su conjunto razones y circunstancias por las que la formación de los docentes en el área de inglés en educación superior no responden a las necesidades del sistema educativo en cuanto a resultados y expectativas de la práctica laboral con respecto a la capacitación.

Objetivos Específicos

1. Identificar las carreras y/o departamentos que necesitan mayor capacitación. Con el fin de hacer propuesta en base a las necesidades.
2. Analizar los planes y programas de estudio establecidos para la capacitación del profesorado en la enseñanza del idioma Inglés en la Universidad Técnica de Ambato-Ecuador. Para determinar la situación, dar respuesta y concluir cuanto énfasis pone la universidad en capacitar a sus docentes en este idioma tan importante para docentes y discentes.
3. Determinar la conveniencia de establecer cursos de capacitación con diversos enfoques para los diversos niveles con los que trabajan los docentes de la UTA. Para motivar al personal docente a mantenerse capacitado.
4. Priorizar necesidades detectadas en la investigación de acuerdo al interés de los docentes en el idioma inglés. Con el fin de contribuir a futuros programas de capacitación.

5. Detectar fortalezas y debilidades de los docentes del idioma inglés en competencias individuales para desarrollarse como docentes de la lengua extranjera.
6. Formular recomendaciones basadas en la detección de necesidades del profesorado de inglés para aplicar programas de capacitación que contribuyan a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma Inglés en los diferentes niveles de la UTA.

1.5 Hipótesis

La detección y análisis de necesidades de capacitación incide en los profesores de inglés en la UTA

1.6 Preguntas de investigación

¿Cómo y hasta qué punto la aplicación de este trabajo investigativo será un aporte al sistema educativo en el área de inglés en relación a la detección de necesidades de capacitación y como al encontrarlas, este contribuirá para mejorar la enseñanza en la UTA?

¿En qué carrera o departamento los profesores de inglés tienen mayor necesidad de capacitación?

¿Pueden las necesidades de capacitación ser cubiertas por las mismas carreras y departamentos?

¿Qué clase de planes o programas de estudio son establecidos para la capacitación del profesorado en la enseñanza del idioma Inglés en la Universidad Técnica de Ambato?

¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de los docentes del idioma inglés en términos de competencias individuales?

¿Es conveniente proponer cursos de capacitación con diversos enfoques para los niveles con los que trabajan los docentes de la UTA?

¿Cuál es la priorización de las necesidades detectadas, según el interés de los docentes en el idioma inglés?

¿Qué tipo de acciones sobre la capacitación deberán desarrollarse luego de detectar las necesidades del profesorado en la enseñanza del inglés?

Es necesario mencionar que las preguntas de investigación serán respondidas en el apartado de conclusiones y recomendaciones para así confirmar si se ha dado respuesta o no a lo planteado en este capítulo.

1.7 Relevancia del estudio

El presente estudio es importante toda vez que luego del análisis y al tener conocimiento de las necesidades de capacitación de los docentes de Inglés en la UTA, se puede hacer propuesta y contribuir para que los profesores en el idioma se sientan motivados a transformar su desarrollo profesional y puedan capacitarse con el propósito de que mejore su perfil como docentes y así se sientan preparados y confiados para trabajar con el grupo para el cual se capacitaron. Lo que supone ser de gran ayuda para la comunidad universitaria y el centro del país, toda vez que la opción de acceder a cursos basados en las necesidades laborales, brindará mayores beneficios para una enseñanza de calidad.

Además, el hecho de contar con un listado de puntos específicos por mejorar, servirá de aporte para que las carreras y departamentos de la institución conozcan y a la vez gestionen la promulgación de capacitación en tales áreas y sean parte de un seguimiento de políticas que favorezcan a la mejora académica.

Adicionalmente, implica un aporte significativo, toda vez que, luego de haber analizado las diferentes instituciones educativas públicas y privadas de niveles secundarios y especialmente el superior de la ciudad de Ambato, se constató la inexistencia de proyectos diseñados referentes al tema de estudio, lo que abre una puerta más a la UTA para poder ser pionero en promover capacitación continua enfocada en las necesidades del profesorado en el idioma Inglés.

Asimismo, de poder aportar al centro del país con la promulgación de programas de capacitación para la educación superior de forma organizada y bien estructurada, tomando como referente diversos organismos que llevan a cabo esta labor como el Programa de aprendizaje permanente PAP con el que cuenta Europa, el mismo que pretende contribuir a la creación de una sociedad del conocimiento avanzada, con un desarrollo económico sostenible, más y mejores posibilidades de empleo y mayor cohesión social, organismo que tiene como objetivo general facilitar el intercambio, la cooperación y la movilidad entre los sistemas de educación y formación de los países europeos que participan, de forma que se conviertan en una referencia de calidad en el mundo, con programas como:

Erasmus, que tiene como objetivo atender a las necesidades de enseñanza y aprendizaje de todos los participantes en educación superior formal y en formación profesional de nivel terciario.

Grundtvig, que tiene como meta mejorar la calidad y la dimensión europea de la educación de adultos en un sentido amplio, incluyendo la enseñanza formal.

Leonardo da Vinci, que va dirigido a atender las necesidades de enseñanza y aprendizaje de todas las personas implicadas en la educación y formación profesional. APEE(s/f).

Programas tomados como referentes debido a que están enfocados a la formación profesional y sirven de guía para poder hacer propuesta en el Ecuador específicamente en la UTA y direccionado al idioma inglés, con programas similares, o porque no realizar las gestiones pertinentes para que a través de la universidad se puedan realizar convenios como país terceros con programas como Erasmus.

1.8 Metodología

La investigación adopta una modalidad de campo y documental o bibliográfica porque se utilizaron libros, folletos, textos, módulos, documentos, Internet, entre otros como fuente de consulta. Es un estudio de campo porque los resultados obtenidos de la investigación son tomados directamente del sitio o fuente en que se realiza el trabajo, es decir en el lugar de los hechos.

Es una investigación donde se valoran los conocimientos, y su confrontación constructiva en la realidad, con el propósito de conceptualizar científicamente dichos conocimientos y valorar su aplicabilidad en el contexto social. Es una investigación que permite abordar la realidad entre lo que se conoce y se debe conocer, concerniente al aspecto considerado en la investigación en cuestión.

1.9 Estructura

El presente trabajo se estructura en seis capítulos explicados a continuación:

El primer capítulo cuenta con la introducción, antecedentes del estudio, estado de la cuestión, objetivos del estudio, hipótesis, las preguntas(s) de investigación, relevancia del estudio, metodología, y estructura.

El segundo capítulo es de revisión de literatura, se trabajó con parámetros para la selección de la literatura con un formato de la misma, la información de los antecedentes del tema, así como un marco conceptual.

En el tercer capítulo se presenta un análisis de algunos estudios relacionados con las variables del tema de estudio con un resumen final.

En el cuarto capítulo se desarrolla la metodología que incluye el enfoque investigativo, diseño de investigación, técnicas e instrumentos de recogida de datos, desarrollo de la investigación, población y muestra.

En el quinto capítulo se incluye un análisis e interpretación de resultados, una comprobación de resultados y un resumen.

En el sexto capítulo se presenta una descripción general de las conclusiones, recomendaciones y propuestas, así como la respuesta a la(s) pregunta(s) de investigación, resultados y conclusiones adicionales a las preguntas de investigación, recomendaciones para futuras investigaciones y consideraciones finales.

CAPÍTULO II: REVISIÓN DE LITERATURA

Education, above all, must be the great equalizer in America. And if you care about promoting opportunity and reducing inequality, the classroom is the place to start. Great teaching is about so much more than education; it is a daily fight for social justice.

Educación, sobre todo, debe ser el gran ecualizador en América. Y si se preocupa por promover oportunidad y reducir inequidad, la clase es el lugar para empezar. La gran enseñanza es sobre mucho más que educación; es una lucha diaria para la justicia social.

Duncan, 2010.

Introducción

En esta sección se realiza un análisis minucioso de diferentes artículos científicos, revistas, libros, páginas de internet y estudios anteriores, con base en hechos que han influido en el estudio de la necesidad de capacitación para profesores, en este caso direccionados a los docentes del idioma inglés en la UTA y específicamente en la ciudad de Ambato-Ecuador, correspondiente a diversos estudios descriptivos y recomendaciones o análisis de conocedores en el tema de las diferentes variables.

Se consideró el género bibliográfico de donde se obtuvo y reflexionó información referente a la necesidad de capacitación y se ha valorado las aportaciones de Dankhe (1986:26-27), citado en Sampieri (1991): en que menciona las fuentes primarias, secundarias y terciarias que se estima importante tener presente como aporte para este capítulo.

Fuentes primarias o directas, son el objetivo de la investigación bibliográfica o revisión de la literatura y proporcionan datos de primera mano, es decir los datos más recientes relacionados al tema o fenómeno en estudio. Fuentes secundarias, estas son recopilaciones o compendios, resúmenes y listados de referencias publicadas en un área de conocimiento en particular. La fuente secundaria no es más que el reprocesamiento, la refinación de la fuente primaria. Es decir, reprocesan la información primaria, la resumen y la agrupan en información más condensada y le dan una nueva presentación.

Y por último las fuentes terciarias, por lo general son catálogos de información, enciclopedias o libros de textos que presentan comentarios y análisis de fuentes primarias y secundarias, donde también presenta una visión resumida de la información de un tema específico.

A su vez la investigación propuesta se desenvuelve en un marco cuantitativo y cualitativo, pues a través de esta se determinan las diversas cualidades positivas y negativas, internas y externas en las que se desarrollan las actividades diarias de todos quienes pertenecen a la Universidad Técnica de Ambato, y a la vez se cuantifica el impacto que tiene la gestión educativa de la institución antes mencionada a través de observación, cuestionarios y entrevistas.

2.1 Concepto de capacitación y formación

En estudios previos se ha identificado que en frecuentes ocasiones se confunden los términos capacitación y formación. En la cotidianidad se utilizan como términos semejantes o sinónimos, generando inconsistencias en la elaboración de los planes de educación. La verdad es que existe una amplia diferencia entre estos términos, por lo que a continuación se refiere a los conceptos de los mismos.

Así, “La *capacitación* es un proceso a través del cual una organización provee de conocimiento a su personal en aspectos relacionados con su quehacer local e institucional. Es un medio y no un fin. Puede ser de carácter informativo (asistencia), de aprendizaje (participación) o mejora de las capacidades individuales (aprovechamiento): Por lo general, la capacitación es un proceso mucho más corto que la formación, está más relacionada con el puesto de trabajo o el quehacer de la unidad programática y responde al planteamiento estratégico local”. Méndez (2004:63-72).

Se ofrece como un modelo de perfeccionamiento profesional construido a escala individual, cuyos efectos se reflejan posteriormente en la calidad educativa. La capacitación debe ser receptiva a las demandas de su profesión y de manera simultánea, debe ser un factor de cambio y desarrollo. Históricamente, la capacitación se relaciona con el proceso de formación y desarrollo de cada docente. La capacitación docente se va formalizando y se convierte en el mejor elemento para el mejoramiento de la calidad educativa. (Cutimbo, 2008:50), citado en Sosa (2007).

Otro concepto define que, la capacitación docente nos lleva a plantear algunos interrogantes y reflexiones; ya que ella asume un rol protagónico como forma de solucionar gran parte de los males por los que atraviesa la educación. Madrid (2004:1).

Varios autores mencionan que existe cierta variedad terminológica para referirse a esta palabra. Se suele hablar de formación, preparación y desarrollo profesional. En la bibliografía angloamericana sobre este tema, se han sucedido tres fases que se denominan *teacher training* (formación concebida como entrenamiento y formación de competencias específicas), *teacher education* (preparación influenciada por el paradigma del profesor reflexivo) y *teacher development* (entendida como proceso auto formativo y de desarrollo profesional). Un aspecto básico de la formación del profesorado es su profesionalización, su especificidad y desarrollo autónomo, como han puesto de manifiesto Marcelo (1994), Carr y Kemmis (1983), Richards y Nunan (1990), Montero y Vez (1998) y Vez (2001), entre otros.

El concepto de *formación* constituye uno de esos términos que en el contexto del clima cultural actual, requiere ser discutido, ya no posee esa validez absoluta con la cual la modernidad lo asumió. Se trata de superar el concepto de formación que la escuela positivista desplegó a través de la enseñanza. La formación debe replantearse desde la idea fuerza de la alteridad suprimida, que sólo aparece en el proceso de autoconciencia, para Gadamer (1999) es “...la reconciliación con uno mismo, el reconocimiento de sí mismo en el ser del otro.” (:42). Esta reconciliación, es lo que posibilita que el sujeto pueda formarse, apropiándole de un saber que se nutra de la lógica, de lo vivido, lo soñado y de una concepción ética de lo humano.

La base de la formación es la actividad consciente del hombre, la manera cómo construye sus propios conceptos y logra expresarse desde su interior. Desde la autoformación el sujeto desarrolla “un sentido de sí mismo”, cuyo propósito es la búsqueda de lo otro, de aquello que necesita aprehender y que logra problematizando la realidad.

Al trasladar el problema de la formación al plano de lo educativo, se plantea la referencia de Hegel (2006) sobre la “aprehensión pensante”, esto implica razonar la realidad y dejar a un lado la determinabilidad. Esta última también está ligada al “currículum”, a la “enseñanza” y a todas las categorías de la educación tradicional que se impone como obstáculo epistemológico.

La formación enfrenta al sujeto ante lo desconocido y, por tanto, la creatividad se constituye en la base del desarrollo del pensamiento; en este caso, no se trata únicamente de representar imágenes idénticas que se validan desde la lógica, también la formación se constituye en lo sensible. Es por esto, que la pedagogía debe permitir el formarse; es decir, el encuentro con lo subjetivo en el diálogo escolar-comunitario, encuentro que permite imaginar en el espacio de lo impensado.

El estudiante al formarse se encuentra siempre con lo “impensado”; de esta manera, lo que el docente comunica no pueden ser pautas preestablecidas, deberán ser fundamentos para la discusión, para la búsqueda en la transversalización de la cultura académica con la cultura pública. Así, la imaginación y la creatividad comienzan a encontrarse en lo impensado y de esta manera surge el elemento ético asociado a la libertad para aprehender. En consecuencia, el formarse crea una tensión con los propósitos de la escuela conocida, esta última se coloca como un obstáculo epistemológico donde todo ya está pensado y resuelto.

La ruptura con este obstáculo presenta al concepto de formación problematizando el aprender y el enseñar; se aprende si se devela lo aparente y se le da posibilidades a la creatividad frente a lo real; se enseña si no se propicia el “imitar” que positiviza a la educación con propósitos reproductores. La formación desde lo individual se nutre en el diálogo y de esta forma la concientización se transforma en conciencia colectiva.

Es por lo anterior que la formación del docente debe hacer énfasis en que la autoconciencia trascienda el nivel cognoscitivo. El futuro docente debe recuperar el mundo donde se despliega la creación socio-simbólica; esta sirve de base al acto de educar y de educar-se. El futuro docente debe tener conciencia de la manera como los planos de formación deliberada se apropian de su pensar, y por tanto, para encontrarse con el formar-se tendrá que desaprender una serie de saberes, que intentan reducirlo a un sujeto que transmite informaciones sin posibilidades de discusión.

El futuro docente debe entender que la formación atañe al conocer y a la experiencia que son los referentes para la constitución histórica del hombre y sus saberes. Se trata de reinterpretar las formas de apropiación de lo real, en una dimensión que interrelacione lo cognitivo, afectivo y comunicativo; así, se superará la supuesta “objetividad, que impone la razón constituida a través de la violencia simbólica. Por esto, el acto de formar-se debe representar un espacio para la creatividad y el encuentro entre la conciencia individual y la conciencia colectiva.

¿Cómo asumir la formación de los docentes de este nuevo siglo? La respuesta a esta interrogante, debe plantearse con el propósito de:

1. Propiciar la búsqueda de un nuevo enfoque en la enseñanza que haga énfasis en el pensar. Para Martínez Boom (1990) el pensamiento del afuera tan sólo mostraría para incitar a lo impensado; de esta manera, el diálogo en el aula se constituiría en tejido de voces, en manifestación intersubjetiva.
2. Plantear que la re significación de la realidad deviene visiones y miradas constituyentes de enlaces gnoseológicos y epistemológicos, que contribuirán con una concepción transdisciplinar que podrá plantear la idea de formar-nos basada en el proceso de investigación.
3. Desplazar la idea de formación de un sujeto vacío y ausente; para esto, se debe asumir que la escuela es espacio para la comunicación abierta de puntos de vista que en sí mismos rescaten la diversidad y la expresión de una “hermenéutica colectiva” como fundamento de una nueva mirada en la formación.
4. Rescatar la idea de sujeto como expresión de la sensibilidad, esto significa ruptura con una escuela cuya cultura ha escindido al sujeto en sus espacios de subjetividad.

Estos elementos conducen a reflexionar sobre un proceso de formación que se constituye desde claves de razonamiento más allá de la práctica cognoscitiva. El ser se expresa desde universos simbólicos intrínsecos; es su subjetividad y las relaciones intersubjetivas las que permiten desplegar el propósito de formar-se.

Esto debe tomar en cuenta que la formación se nutre de la relación saber-vida, de lo cotidiano y de la cultura popular; es una manera de expresarse el ser más allá de lo “conveniente” pautado por la cultura escolar.

La referencia ya no es lo normativo, lo válido, se trata de la voluntad de conocer y para qué conocer. Así, formarse se refiere a lo que ocurre en la conciencia de cada quien, cobrando importancia la relación entre ética, estética y lógica a los fines de impulsar la formación integral más allá de la escuela. La

formación del docente de este siglo tendrá que trascender la concepción de ética normativa para poder ocupar espacios de creatividad y de autonomía; deberá ser compromiso con la propia interioridad. Esta postura superará la predeterminación de comportamientos éticos para plantear la posibilidad de la emancipación a nivel de la conciencia.

Se debe considerar que no se aprende con lo que el docente muestra, se aprende cuando el sujeto vincula lo mostrado con lo real y su sentido de sí mismo se proyecta en la relación aprehensión-explicación. Es una búsqueda en la dialéctica entre lo conocido y lo por conocer, en las relaciones transversales que definen la base del formarse. El sujeto en su propósito de formación emprende la búsqueda en lo complejo, lo cual no representa lo constituido, sino aproximaciones a lo constituyente que emerge desde lo transversal.

En consecuencia, el concepto de formación requiere ser pensado desde otra matriz epistemológica cuyos fundamentos teóricos tomen en cuenta la relación transversalidad-transdisciplinariedad. Este eje se alejará de la cultura escolar de la performatividad y, en este sentido, deberá pensarse en otra lógica para encontrar los saberes lo cual se traduciría en el encuentro ontológico consigo mismo.

Para hablar de la formación docente debe aclararse qué significa formación, y tal vez pueda decirse que este concepto, en la realidad del presente, está vinculado al diálogo de saberes porque en éste se incorpora la diversidad de representaciones que conforman lo intersubjetivo. En este devenir dialógico las representaciones traspasan lo disciplinar, se transforman en búsqueda en las fronteras del conocimiento, en otras maneras de abordar la realidad que tome en cuenta otro modo de percibir, que re potencie lo vivido y la constitución de espacios de subjetividades rompa los límites de la escuela. Para Gutiérrez (1999):

Se trataría de formarnos y re-formarnos en la condición de frontera, si así podemos llamarla, condiciones fronterizas del aprendizaje donde nos habituemos a preguntarnos por las interdependencias y co-implicaciones que nos aguardan en la “realidad” (esa que hacemos nosotros, la que nos apropiamos y nos transforma) y que sujetan y liberan a la vez el juego del conocimiento.

El proceso de formación, planteado desde la transdisciplina, se convertiría en un ejercicio para que desde los diferentes puntos de vista de los estudiantes, se aborden las articulaciones inclusivas entre disciplinas que emergerán en el diálogo de saberes y en el proceso de transversalización de saberes. Lo transdisciplinario se constituye en un esfuerzo indagatorio, en una verdadera puesta en marcha de la investigación en el aula y en los espacios extraescolares. Los estudiantes pueden acercarse a nuevas miradas o a miradas establecidas que requieren ser abordadas desde otras especificaciones metodológicas.

La formación del docente no se puede seguir constituyendo con el propósito de preparar a un sujeto para inculcar saberes, sino la de formar a un sujeto, que desde la autoconciencia, contribuya a la formación de su propia identidad y a las identidades de sus estudiantes. Para esto, en la relación lógica-ética y estética, se trata de:

- Recuperar la enseñanza como vía para el pensar.
- Repensar la investigación para que se constituya como razonar creativo.
- Redimensionar el diálogo de saberes para constituirnos en la hermenéutica de lo comunitario.
- Fomentar el diálogo transdisciplinario para no seguir reduciendo la realidad.
- Asumir los espacios de subjetividad y las manifestaciones de la sensibilidad como reencuentro con el concepto de ser y de identidad.
- Reconocer al otro que está en el “otro” y en el “nosotros” con el cual se comparte la experiencia escuela-realidad.

En consecuencia, el concepto de complejidad, desde una mirada que involucra a la relación transversalidad - transdisciplinariedad, representa un tejido de saberes al cual hay que acceder para desocultar la realidad, explicarla en el contexto histórico-social y permitir las relaciones intersubjetivas como medio para redimensionar al concepto de formación. Pérez (2009:57-66).

Además, se define como el campo de conocimientos, investigación y propuestas teóricas y prácticas, que dentro de la Didáctica y Organización Escolar, estudia los procesos mediante los cuales los profesores se implican en formación o en ejercicio individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículum y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos. Marcelo (1989:30 y 1999:28).

Desde otra perspectiva, Menges y otros (1998) definen la formación del profesorado universitario en los siguientes términos: “Teoría y práctica de la facilitación de la mejora en la actuación del profesorado en una variedad de dominios, incluidos el intelectual, el institucional, el personal, el social y el pedagógico.” Ibídem (1999:267).

“...podríamos hablar de formación del profesorado como una acción o conjunto de actividades que se desarrollan en contextos organizados e institucionalizados a través de los cuales las personas adultas interaccionan e interiorizan conceptos, procedimientos y actitudes que les capaciten para intervenir en la enseñanza”. González (1995:194).

Lo citado en los párrafos anteriores, denota las diversas definiciones de estas dos palabras utilizadas por varias personas de acuerdo a los contextos en los que se desarrollan cotidianamente, pero para la presente investigación y de acuerdo a como es manipulado en el país objeto de estudio, el termino capacitación se utilizará haciendo referencia a un proceso corto, de acuerdo a las demandas de la profesión, que servirá para indicar el desarrollo continuo del docente y la formación constituida como el formar a un sujeto, que desde la autoconciencia, contribuya a la formación de su propia identidad.

2.1.1 Formación del Profesorado y Desarrollo Profesional Docente

“La *formación del profesorado* es un campo de conocimiento y de investigación”. Marcelo (1994). Este autor considera que se trata de un proceso sistemático y organizado, que implica tanto a estudiantes de educación como a los docentes formadores. También destaca la importancia del trabajo individual y en colectivo; es decir, se requiere estimular el aprendizaje en comunidad. Del mismo modo, la formación debe potenciar los conocimientos, destrezas, disposiciones y actitudes del profesor para desenvolverse en el aula, en el contexto escolar y comunitario. Igualmente, afirma que es necesario considerar los principios de la formación del profesorado, entre ellos subraya:

- La formación como un proceso continuo.
- Integrar a los profesores a procesos de cambio innovación y desarrollo curricular.
- El establecimiento de relaciones con la escuela, es primordial conectar los procesos de formación del profesorado con las organizaciones escolares.
- La integración entre la formación del profesorado, los contenidos académicos disciplinares y la formación pedagógica, señala al conocimiento didáctico del contenido porque contribuye con la estructuración del pensamiento pedagógico del profesor.
- La necesidad de la integración teoría – práctica, asumida como un “núcleo estructural del currículo”.

- La congruencia entre la formación recibida por el profesor y el tipo de educación que se le exige desarrollar en el futuro, lo cual denomina principio de “Isomorfismo”.
- La necesidad de tener presente que cada sujeto es único.

Por tanto, posee características personales, cognitivas, contextuales diferentes, es decir, la formación debe orientarse hacia las necesidades e intereses de las personas y los contextos, es el principio de “individualización”. Siguiendo con los planteamientos anteriores, la formación del profesorado constituye un proceso complejo y dinámico orientado hacia el aprendizaje y la mejora constante de la enseñanza. Como proceso es evolutivo y de transformaciones basado en criterios de observación, descripción, análisis, reflexión y toma de decisiones con el propósito de favorecer la formación integral de todos los implicados en la enseñanza y aprendizaje. De allí su carácter personal, colectivo y contextual, dirigido a comunidades específicas y a ayudar en sus procesos de cambio y transformación.

En cuanto a las principales orientaciones conceptuales en la formación del profesorado; Imbernón (1998), expresa que detenerse a analizar las diversas orientaciones conceptuales sobre la formación del profesorado contribuye a la comprensión y reflexión sobre las propuestas formativas que se han venido instaurando en los últimos tiempos. Igualmente, destaca que cada orientación conceptual “...responde a una concepción epistemológica, ontológica, metodológica y ética”, que se adecua a un enfoque teórico y de intervención en la formación del profesorado en concordancia con los postulados y procedimientos que propone.

Por su parte, Ferreres (1999), afirma que el conocimiento de las orientaciones conceptuales de formación del profesorado es importante porque: ...constituyen un elemento de análisis dinamizador, condicionador y condicionante de los procesos formativos, pues demuestra la relación con la función que estimula al profesor para desarrollarlos, la concepción epistemológica subyacente, los sistemas de formación que enfatiza, el concepto de desarrollo profesional y la filosofía curricular a la que responde.

En tal sentido, se considera pertinente plantear un marco conceptual que ayude a explicar las concepciones que fundamentan la formación de educadores. Al respecto, se presentan las “perspectivas” de formación del profesorado referidas por Pérez Gómez (1997), Perspectiva académica, técnica, práctica y de reconstrucción social. Para efectos de este trabajo, sólo se hará mención a los rasgos esenciales de cada una, aclarando que entre ellas conviven una serie de visiones y enfoques que matizan y singularizan sus aportes a la formación y a la práctica educativa.

Perspectiva académica.- Se evidencia la concepción del docente como un profesional que domina las disciplinas que debe transmitir, obviando el conocimiento pedagógico, se apoya en la investigación científica. Se distinguen: el enfoque enciclopédico caracterizado por el énfasis en el conocimiento de la disciplina respetando la secuencia lógica y su epistemología. El docente es un trasmisor del saber a un grupo de estudiantes con características similares, por tanto, expone unos conocimientos que éstos deben adquirir y en consecuencia serán evaluados. Se desconoce el contexto y sus implicaciones; y desde un enfoque comprensivo, es prioritario el conocimiento disciplinar, el docente debe ser un intelectual que comprende la estructura epistemológica de la materia que enseña. Además de poseer el dominio de técnicas didácticas para transmitir los conocimientos.

Perspectiva técnica.- Los aspectos predominantes de esta perspectiva se evidencian en la calidad y la eficacia de los productos obtenidos. Por tanto, el profesor es un técnico que domina una serie de procedimientos que le permitirán ejecutar acciones para ser eficaz, es el modelo de racionalidad técnica, de la acción instrumental. Se trata de aplicar teorías e instrumentar técnicas científicas para resolver los problemas que se le presentan en su actividad diaria.

El componente práctico depende de las ciencias aplicadas, que a la vez, se apoyan en las teorías de ciencias básicas. Siguiendo a Pérez Gómez (1997) el profesor "...es un técnico que debe aprender conocimientos y desarrollar competencias y actitudes adecuadas a su intervención práctica, apoyándose en el conocimiento que elaboran los científicos básicos y aplicados". De este modo, no requiere acceder al conocimiento científico, sino dominar las técnicas que se derivan de éste.

Esta perspectiva continúa predominando en la actualidad, Imbernón (1998) afirma que está muy afianzada en el pensar y hacer educativo, respaldado por sectores de mentalidad pragmática, que propugnan por la eficacia, el rendimiento y por la dotación instrumental de libros y pruebas estandarizadas para medir el proceso formativo. En esta mirada de la formación se espera desarrollar competencias para lograr técnicos que apliquen sus conocimientos a problemas generalizables, pero en modo alguno, se prevé situaciones problemáticas, imprevistas donde predomina la incertidumbre.

Asimismo, Pérez Gómez (1997) destaca que a pesar de los intenciones, "...la tecnología educativa no puede afrontar las cada día más evidentes características de los fenómenos prácticos: complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valores". Como puede observarse, que los dos autores referidos, tanto Imbernón como Pérez Gómez, cuestionan el enfoque técnico, por cuanto no puede reducirse la acción del profesor a la aplicación, sin tomar en consideración la multiplicidad de factores que convergen en las situaciones de enseñanza y aprendizaje y que ejercen gran

influencia. Se requiere desarrollar capacidades para actuar ante la complejidad de las situaciones educativas.

Perspectiva Práctica.- La enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en ámbitos particulares, donde predomina la diversidad, las interrelaciones y se suceden conflictos de valores. De allí que la formación del profesor sea en palabras de Pérez Gómez (1997), “de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica”, por cuanto es la experiencia, la que proporciona la posibilidad de actuar y resolver los problemas que se presentan. Se diferencian dos corrientes: El enfoque tradicional y el reflexivo sobre la práctica. En relación con la visión tradicional, se hace presente una concepción artesanal de la enseñanza, se aprende por ensayo y error. Es un saber intuitivo, con escasa reflexión sobre lo que se hace; ello implica que los aprendices de maestros reciben un conocimiento, producto de la práctica empírica con escaso desarrollo de la investigación y, en consecuencia, de las bases conceptuales y teóricas.

Los profesores más experimentados influyen de manera determinante a los novatos. Sobre la base de los cuestionamientos que ha sido objeto la racionalidad técnica, aparecen diversas opciones para aproximarse a la búsqueda de respuestas a las situaciones de conflicto y complejidad que caracterizan los contextos donde se ejerce la práctica docente. De este modo, surge el enfoque reflexivo sobre la práctica dirigida a potenciar la reflexión y la crítica en búsqueda de respuestas a las múltiples situaciones que emergen del contexto. Y así, evitar la reproducción acrítica de procedimientos, métodos y técnicas, que de ninguna manera, ayudarían a transformar los contextos en espacios para la discusión, el respeto, la igualdad y la convivencia social.

En la actualidad, se evidencian distintas discusiones y puntos de vista, que intentan explicar la pertinencia y operatividad de la reflexión como estrategia que coadyuve en los cambios educativos. Pérez Gómez (1997) menciona algunos teóricos (Dewey: 1933,1965; Stenhouse: 1998; entre otros) que han profundizado en relación con la reflexión como alternativa para transformar la práctica haciéndola más consciente y crítica. De acuerdo con estos planteamientos, y dado el interés de este trabajo, se hará referencia a los aportes de Schön (1992), quien plantea que uno de los problemas principales de la formación de profesionales está constituido por el imperativo de buscar vías para enseñar a los futuros profesionales a actuar en “las zonas indeterminadas de la práctica”, que están constituidas por aquellas situaciones que se caracterizan por la incertidumbre y para las cuales no se encuentran respuestas. Aquellas situaciones donde es necesario actuar y resolver de acuerdo con la situación, libres de un modelo prefijado.

Asimismo, señala que en los currícula de formación ha predominado la enseñanza de ciencias básicas, ciencias aplicadas, y posteriormente, se establece un período de prácticas que son la aplicación técnica de lo enseñado. Sin embargo, este modelo de formación no es suficiente y queda

ampliamente demostrado en diversas profesiones, como en el caso de los docentes. Desde una racionalidad técnica, se prima la necesidad de propiciar la adquisición de conocimientos en la creencia de su importancia para proveer de competencias de actuación a los futuros profesionales. Sin embargo, se ha hecho evidente que, a pesar de los aportes de los investigadores, los prácticos deben resolver otros problemas que no tienen solución desde las investigaciones y teorías.

En todo caso, apunta más hacia el desarrollo de competencias para actuar bajo incertidumbre y tomar decisiones en la realidad sobre aspectos fundamentales de cada profesión. Desde la perspectiva educativa, es fehaciente la interrelación de eventos y personas que confluyen en torno a la práctica educativa. Por tal motivo, la imperiosa necesidad de formar a los educadores para asumir los riesgos de la práctica desde una experiencia enriquecedora que aporte elementos para actuar en y sobre la acción. Los planteamientos de Schön (1992), se fundamentan en tres premisas: (a) Conocimiento en la acción, (b) reflexión en la acción y (c) la práctica.

Sobre esta base, el autor afirma que nuestras acciones permiten revelar los conocimientos que hemos adquirido, aún cuando, no se expliquen de manera verbal, son producto de nuestro saber y saber hacer como seres inteligentes, precisamente, sobre este aspecto considera que es posible concienciar nuestras acciones con observaciones y descripciones sobre éstas. De allí que, se manifiesta partidario de reflexionar sobre lo que hacemos y define el conocimiento en la acción como la posibilidad de conocer y describir nuestras acciones.

En relación con la reflexión en la acción, se refiere a la reflexión sobre la acción, ocurrida luego de producidos los eventos objeto de análisis, o también puede ser reflexión en la acción que ocurre en el mismo tiempo en que se realiza. En otras palabras, se trata de detenerse a pensar lo que se hace en el momento presente. Para ello se establece momentos de reflexión, situaciones donde se actúa y se responde espontánea e intuitivamente, se ponen en práctica tareas para resolver. Es un conocimiento tácito que sirve siempre que no se produzcan alteraciones y se pueda calificar los resultados como normales. Sin embargo, cuando las respuestas de rutina producen sorpresas, no se ajustan o no ocurre lo esperado, hay un desequilibrio, ello conduce a una reflexión sobre lo ocurrido dentro de la misma acción presente, los pensamientos se centran en lo que ocurrió y cómo ha ocurrido aún cuando el proceso reflexivo que se inicia no sea muy consciente.

Posteriormente, aparece la crítica sobre lo que se hace, hay cuestionamiento, intentando reestructurar otras estrategias u otra manera de resolver lo que ocurre. De allí surge la experimentación, nuevas ideas a explorar y ejecutar, observando que ocurre. Esta descripción permite aclarar qué se hace durante el proceso de reflexión.

Estas fases o momentos no son tan secuenciales, como las explica Schön (1992), pero pueden ayudarnos a clarificar la importancia de llamar la atención sobre la práctica del docente. En contraposición a los anteriores postulados, Liston y Zeichner (1997), consideran que la reflexión a la que alude Schön, es restringida. Por cuanto su planteamiento se limita a la acción individual, obviando los marcos institucionales que enmarcan las acciones educativas, y que sin duda, inciden en la enseñanza.

En consecuencia no se trata de circunscribirse al aula y a acciones individuales, sino que a partir del análisis institucional, enmarcado en reflexiones y acciones colectivas se trascienda el aula y la escuela, para ampliar las actuaciones hasta las comunidades y las estructuras sociales generales. En tal sentido, el modelo reflexivo que propone Schön (1992), según Liston y Zeichner (1997), debe ampliarse "...para que en las escuelas se desarrolle una práctica reflexiva competente, hay que examinar primero y en último extremo, cambiar las condiciones en las que se desenvuelve la escolarización". En consecuencia, se trata de reorientar la reflexión para trascender sus límites y promover cambios sustanciales en los contextos educativos y sociales, objeto de intervención. Implica mayor esfuerzo intelectual, procedimental y actitudinal en la preparación de los futuros maestros.

Por otro lado, el *desarrollo profesional* es visto como un proceso continuo que comienza con la preparación de los maestros de pre-servicio y se extiende por toda la carrera del maestro, Sithamparam and Dhamotharam (1992): La *formación del profesorado* implica dar a los novatos y los maestros experimentados "respuestas prefabricadas", en contraposición a "lo que les permite descubrir sus propias alternativas" (Lucas, 1988:42), según Davis and Plumb (1988:40) la educación supone una agenda "pre-planificada" establecida por un programa, en oposición a una "agenda improvisada, flexible establecida por los grupos", "necesidades del lugar de trabajo" opuestas a las necesidades personales", "cualificación;" como opuesto a "desarrollo de carrera; "líder y expertos;" como opuestos a "grupo de pares;" y "estandarización;" como opuesto a "innovación". Tenjoh (2003:30). Traducción propia.

Como segundo término, se considera que el Desarrollo Profesional Docente (DPD) presupone: formación inicial y permanente, fomento de las competencias profesionales, y atención a las condiciones de trabajo. Pérez (1993:50-52). Además se menciona que los docentes se desarrollan profesionalmente cuando mejoran continuamente su conocimiento práctico por medio de la deliberación y los debates con sus iguales. Elliott (1983) citado en Santos Guerra (1999:31).

Otro planteamiento es el de Marcelo García (1999:235) quien se refiere a cuatro niveles de DPD: un primer nivel lo ocuparía la despreocupación e indiferencia de aquellos profesores que no participan por contemplar las ofertas

poco atractivas, por rechazo manifiesto al sistema o ausencia de inquietud por su formación; un segundo nivel de información, en el que los profesores se preocupan mínimamente del tema, comprometidos sólo en acciones puntuales; una tercera etapa de construcción / profundización, en la que el docente interviene en trabajos en grupo (Grupos de trabajo, Proyectos de innovación, etc.), asesorados por otros profesores, asistiendo a cursos de iniciación en algún área curricular; el último y cuarto nivel de orientación / asesoramiento se correspondería con los profesores que poseen una trayectoria profesional amplia, implicados en proyectos de innovación, que pueden desempeñar tareas de asesoramiento a otros profesores que se inician en estos proyectos y actúan como formador en cursos de iniciación.

Para Marcelo y Mingorance (1992:320), el desarrollo profesional conduce a la mejora institucional que se basa en el conocimiento teórico / práctico y en la colaboración, colaboración que se consigue mediante la reflexión, cognoscitiva - afectiva y el diálogo profesional. Profesores Europeos: Formación sin fronteras, FORMPROFEURO (2002).

Como dato conclusivo la *formación del profesorado* se la realiza desde los primeros años de estudio y a lo largo de la vida, mientras que el *desarrollo profesional*, se lo define como un proceso formativo que se lo hace cuando el docente mejora continuamente su conocimiento. Sin embargo, es importante considerar que la formación docente y el desarrollo de los docentes son un componente primordial para el desarrollo y transformación educativo, pero del mismo modo un gran impedimento, si estos no han sido desarrollados adecuadamente.

2.1.2 Impacto del desarrollo profesional en docentes y estudiantes

El estar preparado en un área específica es relevante, pues poco garantiza el contar con varias titulaciones, si se ha carecido de la capacitación requerida en el espacio en el que se va a trabajar, ya que el resultado a obtener será un logro estudiantil bajo, así como un deficiente desempeño del profesional debido a que si se trabaja en un área ajena a lo que se ha formado los resultados serán desalentadores, lo que es sustentado por Ingersoll (2001:42), al evocar “Requerir profesores para enseñar clases para las cuales ellos no han sido capacitados o educados, daña profesores y estudiantes”, lo que corrobora que el contar con cursos bien planificados y organizados de acuerdo a la necesidad de los docentes motivará a un mejor desempeño profesional y por ende a brindar educación de calidad con resultados satisfactorios en los estudiantes.

De acuerdo a la literatura más reciente, de estudios traducidos por la autora, algunos estudios han sido llevados a cabo como resultado de esta iniciativa y basados en investigaciones relacionadas con el tema, se puede evidenciar que, la preparación y desarrollo profesional tienen un gran impacto en definir los objetivos de los profesores con referencia a sus estudiantes y estos a su vez

afectan el comportamiento en las aulas y escuelas. Kallestad y Olweus (1998). Traducción literal propia.

Adicionalmente se encontró que todos los modelos de desarrollo profesional como: trabajo en línea, uso de consulta, visitas internas, evaluación de los estudiantes y planes de mejoramiento de las escuelas generalmente fortalecen el conocimiento, habilidades y disposición de los profesores y estos han tenido variados efectos en otros aspectos de capacidad de la escuela como la construcción de una comunidad, el desarrollo gradual de programas coherentes, la calidad de recursos técnicos, etc.) Young (2001). Traducción propia.

Estas razones nos llevan a considerar que el desarrollo profesional de los docentes, debe ser considerado la clave principal para poder asegurar que las reformas en cualquier nivel sean efectivas, pero sobre todo que los docentes a través de capacitaciones en torno a su práctica diaria y su necesidad, contribuyan a resultados favorables en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

2.1.3 Formación Continua o Permanente

El proceso de formación continua es una política global, sinónimo de educación en general, definiéndola como un proyecto educativo que tiene en cuenta los cambios objetivos de la sociedad y las aspiraciones de desarrollo de los hombres y de las mujeres, forma de educación que fortalece la posibilidad de jóvenes y adultos de participar en todas las manifestaciones de la vida social, en sus expresiones productivas, estéticas y creativas, hasta la consideración de simple reciclaje o adquisición de nuevos conocimientos y destrezas para cambiar de profesión o promocionar dentro de la misma. Gelpi (1980:9 y 1990: 129).

La UNESCO acepta el término de Educación Permanente en 1965, Medina, G (1979:10-11), pero será en 1976, en la Conferencia General de Nairobi (García Suárez 1988: 40), donde se dé una definición de la misma: La expresión Educación Permanente designa un proyecto global encaminado tanto a reestructurar el Sistema Educativo existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del Sistema Educativo. En este proyecto, Suau (2007), la persona es agente de su propia educación, por medio de la interacción permanente de sus acciones y de su reflexión. Resulta clarificadora la aportación de Antón (2009:2) vinculando el aprendizaje a lo largo de la vida con “la actualización permanente de los conocimientos, habilidades y criterios, es decir, la formación continua y constante, se considera elemento central y fundamental para alcanzar aspectos como: inclusión social, empleabilidad, competitividad, desarrollo personal y de ciudadanía activa”.

La Educación Permanente, lejos de limitarse al período de escolaridad, debe abarcar todas las dimensiones de la vida, las diferentes ramas del saber y los conocimientos prácticos que puedan adquirirse por todos los medios y contribuir así a todas las formas de desarrollo de la personalidad. Los procesos educativos que siguen a lo largo de toda su vida los niños, los jóvenes y los adultos, cualquiera que sea su forma, deben considerarse como un todo (García Galiano 1995: 41).

Otros autores, se refieren al conjunto de actividades y prácticas que exigen implicación para incrementar los conocimientos, perfeccionar las habilidades, analizar y hacer que evolucionen las actitudes profesionales. Vaniscotte (1998:92). Asimismo, se menciona cuatro niveles de formulación del concepto de formación continua por sus objetivos: cubrir las deficiencias de la formación inicial, adecuar al profesorado a los cambios en el sistema educativo, adaptarlo a los cambios de localidad, nivel o materia, y, por último, desde los grupos o equipos de trabajo, investigar y profundizar sobre aspectos concretos de la labor profesional. La Editorial de la revista Investigación en la Escuela, nº 29 (1996:4), concibe la idea de formación como proceso de cambio, de transformación de las ideas y de las prácticas, del proceso de formación como desarrollo profesional de los docentes. Yus Ramos (1992: 101).

2.1.4 Formación inicial y en servicio

Existe hoy a nivel internacional, una insatisfacción manifestada por parte de los Ministerios de Educación, de los maestros y profesores en ejercicio y de los formadores de docentes respecto a la capacidad de las universidades e institutos de formación docente, para dar respuesta a las necesidades de esta profesión (Esteve, 2000; Braslavsky, 2002; Darling- Hammond, 2006; Marcelo y Vaillant, 2009). Algunos autores (Berliner, 2000) ilustran tales críticas con apreciaciones que suelen hacerse acerca de la formación inicial, tales como: “todo lo que necesita es conocimiento de la materia, el resto es una pérdida de tiempo”, “cualquier persona razonablemente inteligente puede enseñar”, “la mayoría de los cursos son impartidos por personas que viven en torres de marfil” o “aprender a enseñar depende tanto del contexto específico que no tiene sentido tratar de enseñar principios generalizables”, entre otros. El autor considera que estas críticas surgen de una visión limitada de la contribución que la formación inicial tiene en el futuro desempeño de maestros y profesores. *No es la formación inicial la que no sirve, sino el tipo de preparación y modalidades que se plantean para preparar buenos docentes para un adecuado desempeño profesional.*

El aumento de estudios en materia de formación inicial, especialmente de organismos internacionales (Eurydice, 2002, 2004, 2006; OECD, 2004, 2009, 2011; UNESCO, 2006, 2007), se debe principalmente a las críticas en relación a la organización burocratizada de la formación; al divorcio entre la teoría y la

práctica; a la excesiva fragmentación del conocimiento impartido; a la escasa vinculación con las escuelas,... (Feiman-Nemser, 2001). A esto se une el aumento de evidencias que nos indican que los programas diseñados tradicionalmente se encuentran alejados de una realidad educativa en continuo cambio. En definitiva se trata de la falta de adaptación de estos programas de formación a la gran complejidad de la sociedad del conocimiento que exige iniciativas y propuestas diversas y flexibles (Darling-Hammond y Bransford, 2005; Snow, Griffin y Burns, 2005).

Universidad y escuela deben conversar para que la formación inicial docente se desarrolle en el mejor escenario de la práctica (Valle y Manso, 2011), pero no una práctica anclada en la mera transmisión, sino una práctica profesional, comprometida con la idea de que todos somos trabajadores del conocimiento (Snoek, Uzerli, y Schratz, 2008). A nivel internacional, los nuevos desafíos de inclusión y los avances tecnológicos, han contribuido al despliegue de numerosas políticas orientadas todas ellas a mejorar la calidad de la formación de los maestros y profesores.

La formación inicial docente puede contribuir a un sistema reproductor que perpetúe inequidades múltiples o, por el contrario, puede impulsar reformas que tengan como eje, el derecho de aprender de todos los estudiantes. Y para cumplir con este último objetivo, debemos plantear la necesidad imperiosa de cambiar las estructuras organizativas y curriculares que imperan en la formación inicial de docentes (Minsun Kim, Andrews y Carr, 2004). No actuar en este sentido supone alimentar el engaño de creer que las universidades y los institutos de formación de maestros y profesores "forman" y que la escuela "deforma" (Marcelo y Vaillant, 2009).

La situación descrita hasta el momento ha sido detectada en contextos muy variados hasta tal punto que la aparición de programas globales promovidos por organismos internacionales es cada vez es mayor. Una de estas instituciones es la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) mediante el proyecto de las Metas Educativas 2021 (OEI, 2010) propuesto en el contexto iberoamericano.

El proyecto Metas Educativas 2021 (OEI, 2010) propone once finalidades subrayando la necesidad de comprometer a la sociedad con la educación. Sin embargo, se reconoce que no será posible el cumplimiento de estas metas si no se logra fortalecer, entre otros elementos, la profesión docente, en general (meta general 8), y la formación inicial en particular, (meta específica 20).

Al igual que en el ámbito iberoamericano, también en el contexto europeo comenzó a desarrollarse, como consecuencia de la Estrategia de Lisboa (European Council, 2000), el denominado programa de los Objetivos Precisos (European Commission, 2001) de cuyos 16 indicadores destinados a conseguir que todos los ciudadanos europeos participen en la nueva sociedad del

conocimiento, el primero de ellos fue mejorar la formación inicial y permanente del profesorado y formadores.

El desarrollo de proyectos como los indicados (uno ya avanzado como el programa de los Objetivos Precisos de la Unión Europea, y otro por iniciarse a través del proyecto Metas Educativas 2021) pone de manifiesto la necesidad de identificar iniciativas que apoyen la reflexión y la propuesta de mejora de los programas de formación inicial docente.

- **Pautas para re-pensar la formación inicial**

De acuerdo a un análisis realizado por un grupo de investigadores de la universidad de Paraguay en su libro cuadernos de investigación educativa 2012, presentan dos tipos de iniciativas que han impactado positivamente en la formación inicial docente en sus contextos de origen, así como, tres categorías de alto interés para re-pensar los programas de formación:

- Los estándares para la formación: la creciente autonomía brindada en muchos países a las instituciones formadoras de docentes, especialmente de las universidades, ha llevado, como contrapunto, a la necesidad en las últimas décadas del establecimiento de estándares que permitan asegurar programas de formación inicial docente de calidad (Papanastasiou, Tatto y Neophytou, 2011).
- Evidencia e investigación: La educación basada en evidencia como un componente fundamental de la formación de docentes, es otra de las tendencias que hemos observado en la revisión de la literatura (Bridges, Smeyers, y Smith, 2009). Y junto a la formación basada en evidencia, resulta también destacable el papel que la investigación debe aportar como eje central del proceso de la formación docente (Cochran-Smith y Zeichner, 2005).

Las categorías de alto interés para re-pensar los programas de formación son:

- Mecanismos de titulación alternativa: tradicionalmente, la formación inicial de docentes se brinda en universidades o en institutos de enseñanza superior, mediante un modelo relativamente rígido, presencial y bastante alejado de los centros educativos. Sin embargo, desde hace varios años, se ha cuestionado fuertemente esa estrategia. Tal es así, que han surgido una serie de programas para la titulación alternativa de maestros y profesores. Se trata de mecanismos que permiten que los aspirantes a docentes puedan incorporarse a la enseñanza en un período más corto de tiempo para

favorecer el reclutamiento de candidatos talentosos para la profesión (Humphrey, Wechsler y Hough, 2008).

- La articulación con los centros educativos: La tendencia en muchos países europeos es la de otorgar a las escuelas y a los centros de educación secundaria un rol preponderante en la formación inicial (Eurydice, 2012). Esta nueva forma de pensar la formación implica un cambio conceptual importante, que requiere la existencia de buenos mecanismos de selección de docentes, un sistema de evaluación por competencias muy afinado, un modelo de gestión que permita armonizar la formación con el funcionamiento de las escuelas y un marco para que la alianza entre las escuelas y las universidades pueda funcionar (Knight, Pedersen, y Peters, 2004).
- Evaluación externa: En los últimos años, los países europeos han incrementado los procedimientos de evaluación de la formación docente por parte de organismos no involucrados directamente con la misma (Eurydice, 2006). Esta evaluación externa recoge información y evidencia relacionada con las instituciones formadoras y con los programas de preparación de docentes para establecer el grado en que cumplen con determinados estándares de calidad.

Normalmente, estos procesos son liderados por equipos de expertos, pares supervisores para construir un juicio independiente en relación a la calidad de la formación ofrecida por cada programa.

El estudio realizado ha permitido identificar una diversidad de transformaciones referidas a la formación inicial. Especialmente, singular es el caso del ámbito europeo donde, a raíz de los acuerdos firmados en 1999 en Bolonia, numerosos países participantes han puesto en marcha variadas reformas de la formación inicial de docentes (Vizek Vidovic y Domovic, 2008). Los sucesivos acuerdos entre países han pautado las recientes transformaciones de la educación superior europea lo que ha provocado un impacto significativo en las instituciones formadoras y en los programas de formación docente (Eurydice, 2006, 2010; Hudson, Zgaga y Astrand, 2010).

2.2 Necesidades de formación en la educación superior

2.2.1 Realidad docente en el siglo XXI

La realidad de la docencia en este nuevo siglo, definitivamente ha cambiado ya que trae consigo una nueva forma de enseñanza y aprendizaje por parte de los docentes y estudiantes. De esta manera la concepción del profesor como transmisor y del estudiante como receptor de conocimientos es sustituida por la concepción del docente como orientador, guía que acompaña al estudiante en el proceso de construcción, no sólo de conocimientos sino

también en el desarrollo de habilidades y valores asociados a un desempeño profesional eficiente, ético y responsable y del estudiante como sujeto de aprendizaje. Martínez, B y Esteban, 2002; Zabalza, 2003; Esteban, 2004; Fuensanta y otros 2006; González Maura, 2004b, 2006^a, 2006b.

A pesar de que desde hace años la función del profesor tutor y orientador se ha venido produciendo en las aulas universitarias, es a partir del tratado de Bolonia cuando esta función orientadora cobra más fuerza en el ejercicio de la docencia universitaria. El docente transmisor del conocimiento, gestor de información y modelo educativo, ha de compartir con el estudiante los conocimientos, vivencias, experiencias y reflexiones respecto a los contenidos de enseñanza en un ambiente de diálogo, tolerancia, intercambio y respeto que propicie la participación y el compromiso del estudiante en el proceso de aprendizaje y que se expresa en su condición de tutor. El alumno pasa de ser mero receptor de la información a ser actor en el aprendizaje. Al respecto Zabalza expresa:

...la función tutorial llega a impregnar el propio concepto de profesor. Parece fuera de toda duda que todo profesor, sea cual sea la etapa educativa en la que ejerce su función, es no sólo enseñante sino también tutor de sus estudiantes. La tutoría ha pasado a formar parte de la idea generalizada de que enseñar no es sólo explicar unos contenidos sino dirigir el proceso de formación de nuestros alumnos. Y en este sentido todos los profesores somos formadores y ejercemos esa tutoría, una especie de acompañamiento y guía del proceso de formación de nuestros alumnos. La tutoría adquiere así un contenido similar al de “función orientadora” o “función formativa” de la actividad de los profesores (2003:129-127).

El docente como orientador ha de ser capaz de diseñar situaciones de aprendizaje que potencien en el estudiante la construcción autónoma y responsable de conocimientos, valores y habilidades profesionales en un ambiente de participación y diálogo. Para ello el docente ha de generar competencias didácticas, motivación y cierto compromiso profesional que le permitan desarrollar sus clases a través de metodologías participativas de enseñanza que posibiliten vincular la teoría con la práctica profesional en un contexto de diálogo, con el empleo de métodos y técnicas de evaluación que centren la atención en el estudiante como sujeto de aprendizaje. González R.M y González V. (2007:1).

2.2.2 El estudiante como sujeto de aprendizaje

La formación integral del profesional, es posible de ser potenciada en un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el estudiante transita gradualmente hacia niveles superiores de autonomía en el proceso de formación profesional con la orientación del profesor. En Lázaro (1997, 2004), Saulnier-Cazals (1997), Echeverría (1997), Martínez, Buxarrais y Esteban

(2002), Rodríguez Moreno (2002), Zabalza (2003), Esteban y Buxarraís (2004), Álvarez Rojo (2004), Fuensanta y otros (2005).

La necesidad de centrar la atención en el tránsito gradual del estudiante universitario, hacia niveles superiores de autonomía en el proceso de formación profesional como condición necesaria para la formación de profesionales competentes, es destacada en el proceso de convergencia europea de Educación Superior. Tuning (2002), MEC (2003) que tiene como objetivos esenciales: la transparencia y la calidad en la formación universitaria.

El crédito europeo, elemento esencial en el proceso de convergencia, se sustenta en la concepción del estudiante como sujeto de aprendizaje, al centrar la atención no sólo en el resultado sino fundamentalmente en el proceso de aprendizaje y en la participación activa del estudiante en su construcción. De esta manera el crédito europeo en su acepción más amplia es definido como:

La unidad de valoración de actividad académica en la que se integran armónicamente tanto las enseñanzas teóricas y prácticas como otras actividades académicas dirigidas por el profesorado y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de las asignaturas es el que se considera sumatorio de ese Crédito Europeo o European Credit Transfer System (ECTS): Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación. El Sistema Universitario español y el Espacio Europeo de Educación Superior.

Orientar al estudiante en la construcción autónoma de conocimientos, habilidades, competencias a desarrollar, valores y actitudes profesionales plantea nuevas exigencias al docente universitario que trascienden el dominio de conocimientos y habilidades didácticas, en tanto el profesor precisa además de una motivación profesional intrínseca, de un compromiso moral en el ejercicio de la docencia. (Imbernón 1994, 1999, 2001, 2002, González Maura 2004b, 2006).

...“Sin embargo, y sin dejar de ser un transmisor del conocimiento, creemos que, por un lado, el nuevo docente es el profesor encargado de enseñar a aprender la ciencia, de enseñar a gestionar el conocimiento de una forma significativa y con sentido personal para el estudiante, de crear auténticos escenarios de enseñanza y de aprendizaje, y por otro, es el encargado de imprimir a los contenidos que enseña el carácter ético que hará que el estudiante sea un experto profesional y un buen ciudadano. Se trata de que el docente se comprometa moralmente con su tarea formadora, es decir, no se trata de ser un experto competente sino de querer serlo y comprometerse a serlo de forma que la acción docente no se limite al hecho de producir ciencia y de transmitirla sino que sea una acción responsable y con compromiso ético hacia dicho conocimiento”. Martínez, Buxarraís y Esteban (2002:34).

2.2.3 Estrategias, exigencias y alternativas de formación docente en la universidad

La importancia de entender la formación docente como un proceso educativo permanente, dirigido a la mejora profesional, sustentado en las necesidades de los docentes y en el que la participación y la reflexión sobre el desempeño resultan herramientas esenciales en el proceso de desarrollo profesional, es destacado por Sánchez (2001) cuando al referirse al desarrollo profesional lo caracteriza como, “un proceso continuo, basado en la mejora profesional y apoyado en las necesidades prácticas de los docentes, que se desarrolla mediante la participación y que constituye un proceso de construcción profesional mediante el cual los docentes desarrollan estrategias cognitivas y meta cognitivas que le permiten valorar su trabajo profesional”. (González Maura, 2004, 2004b, 2006).

Además, González, T y González, L (2007:8-10), mencionan que a partir de estudios sobre las necesidades del profesorado, el diseño de estrategias de formación docente en la universidad dirigidas a potenciar el desarrollo profesional del profesorado, debe tener en cuenta las siguientes exigencias:

- **Tributar a la formación integral del profesorado**

Si tenemos en cuenta que el desarrollo profesional implica el desarrollo del docente como persona en el ejercicio de la profesión, las estrategias de formación docente deben atender a la formación integral del profesorado, es decir, no sólo propiciar la construcción de conocimientos y habilidades para la docencia sino también de la motivación profesional y de los valores asociados a un desempeño profesional ético y responsable, pero sobre todo debe propiciar el desarrollo de la autovaloración del profesorado acerca de su desempeño.

- **Vincular la teoría y la práctica profesional**

Independientemente de las modalidades que pueda asumir una estrategia de formación docente: conferencias-coloquios, talleres, cursos, grupos de innovación, en todos los casos debe tenerse en cuenta la unidad de la teoría y la práctica profesional en la medida que se propicie la reflexión y el debate en torno a la necesidad y posibilidades de aplicar los conocimientos pedagógicos a la solución de los problemas de la práctica educativa que presenta el profesorado en el trabajo cotidiano de aula.

- **Ser flexibles y contextualizadas**

Las estrategias de formación docente deben adecuarse no sólo a las necesidades, sino también a las posibilidades del profesorado y a las exigencias del contexto del ejercicio de la profesión. Para ello resultan valiosas

las ofertas de diferentes modalidades formativas que abarquen desde modalidades más puntuales, como las conferencias-coloquios hasta modalidades que comprenden el trabajo continuo de un grupo de profesores tales como los grupos de innovación.

• Propiciar la reflexión del profesorado y el compromiso con la calidad de su desempeño en ambientes de diálogo

Las estrategias de formación docente independientemente de las modalidades formativas que adopten, deben diseñarse de manera que propicien la reflexión crítica del profesorado, en torno a su desempeño profesional en un ambiente de diálogo que posibilite al coordinador del programa ejercer su función orientadora del desarrollo profesional y al profesorado asumir una postura activa y comprometida en la evaluación de su desempeño profesional y en la búsqueda de alternativas para la mejora y el cambio.

En relación con la importancia de la participación, el intercambio como herramientas de desarrollo profesional, así como de la flexibilidad y contextualización de las estrategias de formación docente y su impacto en la formación integral del profesorado, González Tirados (2005) en la presentación del Programa de Formación Continua para el profesorado expresa:

La situación actual de la universidad española pasa por posicionarnos en el marco de la Unión Europea y ello implica un alto nivel de participación, desarrollando, entre todos, los mejores cauces para aunar conocimientos, intercambiar experiencias, facilitar la comunicación y el intercambio, incrementar la formación permanente del profesorado y unir, con afán colaborador, los conocimientos de muchos especialistas para que entre todos logremos el “reto” que se pide hoy a las universidades. (González Tirados, 2005:1): subrayando que:

“La formación se está empezando a valorar como una investigación apropiada para la adaptación a los cambios, vinculada con las estrategias de la Organización y como uno de los elementos de desarrollo del factor humano y de eficacia organizacional. Comprender e involucrarnos en la realidad universitaria debe motivarnos hacia una búsqueda de esa formación y actualización continua, mediante conferencias, seminarios, sesiones breves para abordar temas puntuales, encuentros que nos ayuden a debatir puntos de interés común. En definitiva, tenemos que aunar esfuerzos para potenciar no sólo el desarrollo personal, humano y profesional sino también para cambiar actitudes, modernizar métodos de enseñanza, adaptarnos a las necesidades, demandas y exigencias del mundo laboral y a los cambios de la propia estructura social y universitaria.” (2005:2).

Teniendo en cuenta que la formación docente ha de ser concebida como un proceso educativo continuo, flexible y contextualizado, es imprescindible en el diseño de las estrategias de formación docente concebir diferentes modalidades o alternativas que se ajusten tanto a las necesidades y posibilidades del profesorado como a las exigencias de su contexto de actuación profesional, además deberían contar con incentivos que complementaran las expectativas del profesorado universitario.

Entre las modalidades de formación docente que tributen al desarrollo profesional del profesorado encontramos: las conferencias-coloquios, mesas redondas, paneles, los cursos, seminarios, los talleres, los foros de discusión, los grupos de innovación, las jornadas científico-metodológicas entre otras. Todo ello presentado en diferentes modalidades: presencial, be-learning, blend-learning, etc.

Es importante tener en cuenta el diseño de las diferentes alternativas, el cumplimiento de las exigencias de una estrategia de formación docente que tributen a la formación integral del profesorado, que vinculen la teoría y la práctica profesional, que sean flexibles y contextualizadas y sobre todo que propicien la reflexión y el compromiso del profesorado en la búsqueda de soluciones a los problemas de la práctica educativa en un contexto de participación y diálogo.

Las conferencias-coloquios, mesas redondas, paneles constituyen estrategias formativas muy útiles cuando se dispone de un tiempo breve para la formación docente, y tienen un carácter eminentemente teórico. Su duración se estima entre 2 y 3 horas. Brindan una panorámica general del tema que se aborda. Su carácter dialógico permite el necesario vínculo de la teoría y la práctica profesional a través del intercambio de conocimientos y experiencias entre el conferencista y los participantes, y sobre todo posibilita al conferencista orientar al profesorado en el tema que se aborda a partir de sus necesidades.

Los cursos en tanto permiten la actualización y profundización en la formación teórico-práctica del profesorado son muy útiles cuando se dispone de mayor tiempo. Los cursos suelen desarrollarse entre 20 y 60 horas. Para que contribuyan al desarrollo profesional del profesorado deben contemplar la utilización de una metodología participativa, sustentarse en una comunicación dialógica y en la autoevaluación y heteroevaluación de los participantes de manera de potenciar el protagonismo y el compromiso del profesorado en la mejora de su práctica educativa a partir de la aplicación reflexiva y crítica de los conocimientos construidos en el curso, en la práctica profesional.

Los seminarios son sesiones cortas, permiten abordar un tema único y pueden tener continuidad, la duración puede ser de 4 a 6 horas en 1 ó 2 días. Los talleres son estrategias formativas de carácter eminentemente práctico dirigidas a propiciar la formación y desarrollo de habilidades y competencias para la docencia. Su duración se estima entre 8 horas y 20 horas.

Los foros de discusión son estrategias formativas que posibilitan la reflexión y el intercambio acerca de diferentes temas de la práctica educativa. Pueden realizarse a través de sesiones de trabajo presenciales, que se convocan en determinados momentos del curso y no presenciales como en el caso de los foros que se convocan a través de Internet y que pueden tener un carácter más sistemático.

El foro de discusión como modalidad formativa potencia el desarrollo de la reflexión acerca de la calidad del desempeño profesional a partir del intercambio de opiniones y experiencias del profesorado. Debe tenerse en cuenta el rol orientador que ha de jugar el moderador del foro que debe ser un docente de experiencia en el tema que se aborda de manera de poder orientar adecuadamente al profesorado en el debate.

Los grupos de innovación constituyen una de las modalidades de formación más propicia para la potenciación del desarrollo profesional del profesorado en tanto suelen utilizar como herramienta metodológica la investigación-acción-colaborativa (González Maura, 2004, 204^a).

Los grupos de innovación se constituyen por docentes interesados en reflexionar acerca de diferentes problemas de la práctica educativa y buscar alternativas de solución, asesorados por un especialista que hace función de coordinador del grupo y que puede ser interno (si se trata de uno de los miembros de grupo) o externo.

El carácter sistemático del funcionamiento de los grupos (un semestre, un curso) permite que se propicie el desarrollo profesional del profesorado a través de la reflexión continua acerca de la identificación de problemas en la práctica educativa, la búsqueda de soluciones a través de estrategias de intervención que se implementan por los miembros del grupo y de la evaluación de su efectividad.

El trabajo de los grupos de innovación se sustenta en la combinación del trabajo individual y grupal que permite a través del debate, la reflexión conjunta, crítica y comprometida, acerca de la calidad del desempeño profesional a partir de la puesta en común de las estrategias de innovación educativa aplicadas.

Las jornadas científico-metodológicas constituyen una alternativa de formación docente que permite al profesorado el intercambio en torno a los principales resultados obtenidos en la puesta en práctica de estrategias de intervención educativa a través de los grupos de innovación o de experiencias personales a través de la aplicación de los conocimientos y habilidades desarrolladas en otras modalidades formativas; posibilitan también la reflexión y el debate acerca de diferentes temas relacionados con el mejoramiento de la práctica educativa. Suelen convocarse con una frecuencia anual o bianual.

Estas y otras alternativas de formación docente pueden y deben combinarse en el diseño de programas de formación docente de modo que puedan adecuarse a las necesidades y posibilidades del profesorado y a las exigencias del contexto de su actuación profesional.

- **Síntesis**

La detección de necesidades de formación del profesorado en el siglo XXI es indispensable, toda vez que al detectarlas se pueda trabajar en conjunto para lograr mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. El trabajar aunadamente en el intercambio de experiencias, fomentará una mejor comunicación para poder detectar las necesidades que los docentes tienen en sus aulas de clase y a la vez motivar la búsqueda del tipo de capacitación que los docentes requieren para mejorar la calidad de la educación y atender a la vez la necesidad de la sociedad actual, teniendo en cuenta cinco puntos principales mencionados por González (2007).

- 1.- El docente como orientador y el estudiante como sujeto en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- 2.- La formación de los universitarios entendido como un proceso que lleve a fomentar el desarrollo profesional a través de la reflexión crítica con el propósito de demostrar la aptitud en cada cosa que realice en su vida profesional.
- 3.- La formación del docente a partir de la detección de necesidades con el fin de mejorar la calidad del profesional.
- 4.- La integración de la teoría y la práctica con reflexión crítica que sean útiles para el desempeño profesional.
- 5.- Los programas de formación deben adecuarse a las necesidades del docente así como del contexto.

2.3 Acerca de la formación docente en América Latina: Desarrollo profesional

Sobre la formación docente, el libro Metas 2021(2010:74-76) menciona: Si se piensa en la calidad de la educación de un país, es inevitable hacerlo en relación con la calidad de su profesorado. De ahí la prioridad que la gran mayoría de las reformas educativas otorga al fortalecimiento de la profesión docente. Como pone de manifiesto la investigación comparada, los países que logran los mejores resultados en las evaluaciones internacionales cuidan especialmente a su profesorado: seleccionan a los candidatos a la formación docente en el tercio superior de los egresados de la educación secundaria; ofrecen buenos salarios iniciales para hacer de la docencia una profesión

atractiva, y presentan múltiples oportunidades de mejora durante la carrera profesional (Ravela, 2009).

Un profesor que cuente con una formación inicial de calidad y con las oportunidades de acceder a programas de capacitación continua, puede contribuir al mejoramiento de los resultados de los estudiantes en su rendimiento. Sin embargo, en la mayor parte de los países de la región, las inmensas demandas de transformación pedagógica que se les ha exigido a los docentes en las últimas décadas no han sido acompañadas de los debidos procesos de cambio de las instituciones que los forman, ni de las condiciones de trabajo y de desarrollo profesional necesarias.

Para aquellos estudiantes que no cuentan ni con el apoyo de sus padres ni con un entorno cercano para un buen desarrollo del aprendizaje, los docentes, cuya labor es siempre importante pero lo es más en medios vulnerables, se constituyen como los actores con mayor posibilidad de influir en el quebrantamiento de los círculos de pobreza en los que esos estudiantes se encuentran inmersos. En estos casos, la acción educadora se complementa con una acción formadora, por medio de la cual se suplen las carencias propias de entornos afectados por las condiciones de pobreza y todo lo que ella implica.

Teniendo en cuenta el escenario en el que se sitúa, para la labor docente implica un gran desafío marcar efectivamente una diferencia respecto a la formación que los estudiantes reciben en su hogar y otros espacios. Los docentes son por antonomasia el cuerpo capacitado para ejercer con legitimidad la función educadora; en ese sentido, se espera de ellos un buen desempeño de sus competencias. Sin embargo, para asegurar aquello no es suficiente la legitimación social que sobre ellos recae: también es necesaria una acreditación oficial de su propia formación como educador. La formación inicial de los docentes se constituye, entonces, como un proceso de vital importancia para las definiciones de una educación de calidad.

Por otra parte, también son relevantes las expectativas que los profesores y los propios alumnos tienen respecto de la posibilidad de logro y aprendizaje. Cuando las mismas son negativas, el rendimiento logrado tiende a ser menor, y en sectores más vulnerables esas expectativas son casi siempre pesimistas. Es bastante común que los docentes de las escuelas insertas en entornos desfavorecidos creen que, dada la situación familiar y el contexto de riesgo y pobreza en el que viven sus alumnos, estos no son capaces de aprender y, por lo tanto, ni siquiera vale la pena hacer el esfuerzo por enseñarles contenidos pedagógicos, más vale esforzarse en dar un apoyo psicoemocional y prevenir de la mejor manera posible las conductas de riesgo. Los docentes con este tipo de representaciones culturales tienden a responsabilizar al contexto sociocultural y a la familia por los bajos rendimientos de los estudiantes, en vez de asumir su propia responsabilidad como pedagogos (Trucco, 2005).

El apoyo de formación y aprendizaje de buenas prácticas que se le pueda dar a quienes ejercen la docencia en contextos vulnerables es, por lo tanto, esencial. Las instancias de diálogo y reflexión con pares, los incentivos o premios a la innovación y buenas prácticas son también líneas de acción relevantes de promover en este sentido.

La relación pedagógica, como proceso de enseñanza y aprendizaje, supone un conjunto amplio de características individuales y grupales, como la cantidad de profesores, el nivel de formación, la experiencia docente, el grado de apoyo al proceso de aprendizaje y el nivel de compromiso con los estudiantes, entre otros.

Sin embargo, diversa evidencia sugiere que las características objetivas de los profesores, ya sea como cuerpo docente o al interior del aula, no son necesariamente las más decisivas para influir en la adquisición de competencias por parte de los estudiantes. Aunque existen algunas diferencias ligadas a la suficiencia de profesores al interior de la escuela, el nivel de formación y de apoyo docente en la región se asocia menos a la heterogeneidad en el rendimiento que en los países de la OCDE (CEPAL, 2007). Esto ocurre aun controlando los factores extraescolares y las características de la comunidad escolar, que aquí adquieren suma relevancia para explicar las diferencias de aprendizaje.

Las características docentes tampoco se asocian decisivamente con la segmentación de la oferta educativa o la segregación escolar: el número de alumnos por profesor, la proporción de profesores con formación universitaria y otras características similares, no son muy diferentes entre escuelas públicas o privadas, con más o menos equipamiento escolar o donde se concentran estudiantes de mayores o menores recursos.

Sin embargo, el nivel de compromiso docente con las actividades y con el cuerpo estudiantil tiene mayor relevancia (CEPAL, 2007 y UNESCO/OREALC, 2000). Al respecto, y con el objetivo de crear escenarios propicios y óptimos para el buen desempeño docente, los incentivos (monetarios y no monetarios) para dicho desempeño pueden cumplir un papel importante siempre que se tengan en cuenta las condiciones en las que se desarrolla el trabajo pedagógico y el contexto socioeconómico y cultural de los discentes.

Otro estímulo que puede incidir positivamente en el quehacer educativo es el mejoramiento de las condiciones laborales. Al respecto, el aumento de jornada escolar completa puede significar un cambio importante en la vida profesional, ya que permite concentrar el trabajo en un solo establecimiento y no en varios, posibilitando no tener que complementar los ingresos con otras ocupaciones, de manera tal que puede fortalecer la identificación con su proyecto educativo.

En consonancia con lo anterior, vemos que otra forma de mejorar el bienestar subjetivo de los docentes y su motivación es elevar el prestigio de su labor. De ese modo, habrá una mayor atracción de los postulantes a la educación superior, y la respuesta de la sociedad se traducirá en un respeto y valoración por su trabajo, cuestión que hoy en día se ha visto fuertemente deteriorada.

Las políticas públicas a favor del profesorado necesitan tener en cuenta los contextos y condiciones desfavorables para remover los posibles obstáculos que limitan el éxito de determinadas iniciativas orientadas de forma específica a su desarrollo profesional. Desde esta perspectiva, las propuestas para mejorar la situación del profesorado deben basarse en enfoques contextuales e integrales, en los que se tengan en cuenta todos los factores que contribuyen a facilitar el trabajo de los docentes.

2.3.1 Estudios de la situación de los docentes en América

Más allá de las particularidades que muestra cada país en su forma de concebir y abordar la formación de docentes en servicio, la región está viviendo un proceso de transformación de este proceso, en el que es posible encontrar algunas coincidencias que responden a ciertas tendencias globales; aunque es necesario señalar también que, en muchos casos, estas tendencias han sido enunciadas pero aún no han sido desarrolladas en la práctica.

La tendencia más relevante que se encuentra en todos los países estudiados, al menos declarativamente, es que se busca pasar de un sistema tradicional de capacitación, caracterizado por su verticalidad y centralismo en los ministerios de educación, a un sistema descentralizado y con mayor participación de los diferentes actores educativos. Se observa el intento de un tránsito de una capacitación descontextualizada a una capacitación dirigida a los docentes en sus contextos, que recoja las necesidades y demandas de los propios docentes, de las instituciones formadoras y de las regiones o zonas en que se encuentran.

Otro punto importante es que se reconoce el problema que ha traído la certificación de los cursos por la asistencia, que ha hecho que los docentes asistan indistintamente a cursos de capacitación únicamente por conseguir un certificado, al margen de sus reales intereses y necesidades. Para enfrentar este problema, actualmente se busca certificar y calificar el aprendizaje, por lo que se están creando diferentes estrategias que faciliten este cambio, tales como evaluaciones al finalizar los cursos, pruebas nacionales de acreditación y/o calificación, y sistemas de evaluación y monitoreo, entre otras.

Asimismo, en muchos países se busca dejar de capacitar para responder a necesidades y políticas coyunturales, y se están trazando planes que fijan objetivos de mejora en el trabajo docente a largo plazo. Lamentablemente,

también muchos de los países estudiados aún no encuentran las estrategias ni evidencian el real convencimiento de que es necesario desprenderse de la inmediatez y de las políticas marcadas por necesidades o afanes externos.

Las estrategias utilizadas para la formación en servicio también están variando. Ya no se recurre únicamente al dictado de clases, sino que se empiezan a privilegiar otras estrategias que aportan al docente en la interacción con sus pares y en el reconocimiento de sus propias experiencias, como, por ejemplo, talleres de capacitación, círculos de aprendizaje o reuniones de interaprendizaje, pasantías, investigaciones acción, interacciones en redes de aprendizaje, etc. Estas nuevas formas o estrategias para formar a docentes en servicio han revelado también otras modalidades de formación: la cascada, utilizada durante años, está dando paso al trabajo entre pares.

En definitiva, un aspecto que ha quedado muy claro es que la formación de los docentes en servicio es un deber y es responsabilidad de los Estados responder a un mejoramiento de la profesión; sin embargo, esta misma claridad no se aprecia, en muchos de los países estudiados, en lo que toca al derecho que tienen los docentes de acceder de manera equitativa a experiencias formativas significativas. Las propuestas de mayor calidad se ofertan generalmente en zonas urbanas y las estrategias de educación a distancia o capacitación con el uso de nuevas tecnologías están restringidas a las pocas personas que pueden tener acceso a estas.

El desarrollo de la profesión docente en los países de Latinoamérica requiere de decisiones y acciones técnico-políticas que generen una cultura que vele por la participación de los docentes en ejercicio y de las instituciones formadoras en los procesos de transformación educativa; que valore la relación de la formación docente con el sistema educativo; que ponga más atención a la formación de los formadores de docentes; y que valore el trabajo docente no solo desde el desempeño profesional de sus actores, sino, más bien, desde su crecimiento como seres humanos corresponsables de la formación de otros seres humanos. (Saravia y Flores, 2005:58-59).

Además, se menciona, identificar problemas y establecer direccionalidades para el desarrollo profesional continuo de los docentes, supone tomar como referencia a una representación concreta de maestros y profesores como grupo social y como categoría ocupacional. Terigi (2010:7-9). Los docentes de América Latina y el Caribe comparten algunas características con sus pares de los demás sistemas escolares, aunque otros rasgos son específicos de cada región. Entre las características más relevantes en relación con las intenciones de formular políticas de desarrollo profesional docente (DPD), se destacan:

- **Como fuerza laboral, los docentes en América Latina son millones.**

En Brasil, por ejemplo, son más de tres millones; en Argentina, más de 800.000. En cada país, aun en los más pequeños, representan un porcentaje muy elevado de su población activa y tienen una participación muy amplia en el empleo público (Vaillant, 2005).

Este rasgo diferencia fuertemente a maestros y profesores de otros colectivos del sector público, y lleva a considerar que cualquier programa de DPD que aspire a abarcar al conjunto de la fuerza laboral docente, deberá encontrar modos de atender a la cuestión de la masividad.

- **Los docentes han dejado de ser parte de la proporción más formada de la población en los distintos países.**

En la medida en que la educación secundaria y superior tiende a extenderse, tener título docente ya no califica a quien lo posee de manera sustantivamente diferente de los otros miembros de la propia generación, a diferencia de lo que sucedía un siglo atrás. Este fenómeno también se recoge en los países de la OECD: el informe Teachers Matter señala que, debido a que las sociedades se han vuelto más ricas, las calificaciones educacionales se han incrementado y se dispone de más puestos de trabajo atractivos; la apelación a la docencia como una vía a la movilidad social ascendente y trabajo seguro parece haber disminuido (OECD, 2005).

En América Latina la situación se agudiza, ya que en varios países los docentes en ejercicio tienen formación normalista de nivel secundario. En esas condiciones, propuestas sistemáticas de DPD que atiendan a los distintos momentos de las trayectorias laborales de los docentes, podrían mejorar la calidad de su formación y contribuir a jerarquizarlos como grupo especializado dentro de la población más formada de cada país.

- **América Latina presenta proporciones relativamente altas de docentes titulados, pero existen importantes variaciones entre países**

Informes sintetizados por el grupo de trabajo del programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe GTD-PREAL indican que mientras en Cuba, República Dominicana o Uruguay la totalidad de los maestros de enseñanza primaria tienen la formación requerida para ejercer la docencia, en Ecuador, Nicaragua, Panamá o Perú son muchos los maestros en ejercicio que no tienen la formación requerida por los respectivos países para el ejercicio de la profesión (GTD-PREAL, 2006a). Aun en países con una importante tradición de formación docente inicial, como Argentina, con el 88,5% de sus docentes titulados (Tenti Fanfani, 2006), la proporción de quienes

ejercen la docencia en el nivel secundario sin título superior es alta (Aguerrondo, 2004).

Sin embargo, las proyecciones recientes traen cierto alivio, pues al parecer América Latina y el Caribe requerirán menos docentes en las próximas décadas, debido a un declive sostenido de la población en edad escolar (GTD-PREAL, 2006b).

La existencia de *lagunas cualitativas* –como designa la OECD a la falta de docentes titulados en determinadas especialidades– hace prever que la carencia de titulación constituirá un problema durante varios años: los sistemas escolares responden a la falta de docentes titulados en el corto plazo por alguna combinación de menores requerimientos de calificación para entrar a la profesión, asignación a los docentes de enseñanza en áreas para las cuales no están completamente capacitados, e incremento del número de aulas que un mismo docente tiene que atender o del tamaño de las clases escolares (OECD, 2005).

Cualquiera de estas decisiones tiene impactos en los requerimientos de formación de los docentes en servicio. El DPD deberá asumir propósitos y, probablemente, características diferentes en aquellos países, en aquellos niveles o especialidades en los que la proporción de docentes sin títulos específicos es alta.

- **Para los docentes de la región, la pobreza ya no es únicamente una situación que afecta a la población estudiantil con la que tienen que trabajar, sino una realidad vivida.**

“La pobreza no solo circunda a los docentes como realidad de los alumnos y del medio, sino que es realidad vivida; crecientemente, y en América Latina en particular, muchos docentes provienen de sectores empobrecidos en las últimas décadas” (Vaillant, 2005).

Aunque la docencia es una ocupación que está dentro del mercado formal de trabajo, que recibe ingresos en forma estable y tiene aseguradas ciertas condiciones de salud y jubilación, muchos docentes se perciben en situaciones de dificultad económica. Por otra parte, datos de cuatro países de la región muestran que, en el conjunto de hogares urbanos en los que el jefe de hogar o su cónyuge poseen un capital escolar igual o superior al de los docentes, la posición relativa de maestros y profesores en la estructura de distribución de los ingresos tiende a empeorar (Fanfani, 2006).

Tan importante como la pobreza en sí es la percepción de pobreza que pueden tener maestros y profesores: más allá de lo que indiquen los datos de ingreso, uno de cada cinco docentes argentinos, uno de cada tres brasileños y casi la mitad de los peruanos consideran que viven en hogares pobres (2006).

Estas situaciones pueden incidir en la disposición de los docentes a participar en propuestas de formación que constituyen, seguramente, una exigencia.

- **Muchos docentes tienen trayectorias educativas que no les aseguran una buena formación previa.**

Esto no sólo porque provienen de sectores pobres con menos oportunidades de participación cultural, sino porque la crisis de los sistemas escolares ha producido generaciones con una formación secundaria con desajustes con respecto a la cultura contemporánea, y porque la calidad de la formación docente inicial también está en cuestión. En tal sentido, los sistemas de formación dirigidos a los docentes en ejercicio tienen que realizar un análisis cuidadoso de los saberes con los que cuentan sus destinatarios, pues las titulaciones formales ya no expresan que sus poseedores cuenten con conocimientos, habilidades e instrumentos relativamente homogéneos.

- **Los docentes trabajan en entornos poco proclives a su profesionalización, porque su trabajo se configura según un modelo de carrera que sólo permite que el docente ascienda a puestos que lo alejan del aula.**

Esto produce un efecto paradójico: aquellos que, según los criterios que rigen sus respectivas carreras, son los mejores docentes, salen del aula para desarrollarse profesionalmente fuera de ella. Por otro lado, la principal diferencia en la remuneración entre docentes es la antigüedad; el régimen de compensaciones se encuentra desvinculado de las actividades desarrolladas en las escuelas (Morduchowicz, 2002). Controlar los efectos no deseados de las carreras y generar motivos válidos para que los docentes sostengan proyectos de desarrollo profesional, debe colocarse entre los principales desafíos de las administraciones en la perspectiva de mejorar el trabajo docente (Perazza, 2006).

- **Los sistemas escolares están siendo objeto de fuertes cuestionamientos, tanto por parte de la crítica especializada como por parte de las familias y los medios de comunicación.**

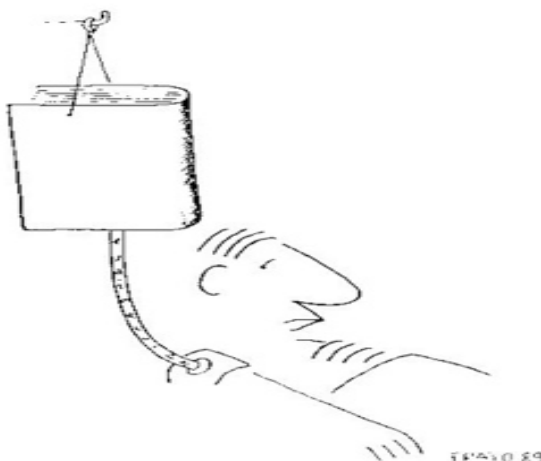
En ese contexto, los docentes son destinatarios de grandes presiones para mejorar la calidad de la educación y tienen que enfrentar esas presiones con instrumentos que no siempre son suficientes. El descontento de muchos de ellos con su trabajo (Vaillant, 2005) y el malestar que experimentan frente a los desafíos de los sistemas escolares (Esteve, 1987), se potencian además con una novedad que está experimentando la docencia como categoría profesional, como señala Esteve al retomar a Faure: “Por primera vez en la historia, la sociedad no pide a los educadores que preparen a las nuevas generaciones para reproducir los estilos de vida de la sociedad actual, sino para hacer frente a las exigencias de una sociedad futura que aún no existe” (Esteve, 2005:11).

Los sistemas de DPD afrontan, por consiguiente, el desafío de estructurar procesos de formación que acompañen y, en buena medida anticipen, los cambios sociales. La experiencia acumulada hasta el momento no parece indicar que esta sea una de sus principales fortalezas.

“Manrique redacta un análisis de lo esencial que es la educación en todos los niveles y como el desarrollo del capital humano juega un papel importante para poder competir en el mundo globalizado.” (2010-2011:27-40, vol.55).

Síntesis

Luego del análisis del artículo podemos concluir que, en el país objeto de estudio, el modelo de preparación docente tampoco ha funcionado, así lo escribe, Rosa María Torres (s/f), ex ministra de educación del Ecuador.



CUADRO No. 1. Preparación docente que no funciona

| EL MODELO DE PREPARACION DOCENTE QUE NO HA FUNCIONADO | |
|---|---|
| ► Cada nueva política, plan o proyecto parte de cero | (se ignoran o desestiman los antecedentes, el conocimiento y la experiencia acumulados) |
| ► Piensa el aprendizaje y la formación continua como necesidad principalmente de los docentes | (y no también de los otros agentes vinculados al sistema escolar en diferentes funciones y niveles) |
| ► Ve la formación aislada de otras dimensiones de la condición docente | (tales como: reclutamiento, salarios, condiciones laborales, mecanismos de promoción, etc.) |
| ► No presta atención a las condiciones reales del magisterio | (motivaciones, intereses, inquietudes, conocimientos, tiempo y recursos disponibles, etc.) |

| | |
|---|---|
| ► Es vertical, los docentes son vistos en un rol pasivo de receptores y capacitados | (no se consulta ni busca la participación activa del profesorado para definir sus necesidades de aprendizaje y diseñar el plan de formación/capacitación) |
| ► Parte de una propuesta homogénea destinada a "los docentes" en general | (en lugar de ajustar la oferta a los distintos tipos de docentes, a los diversos momentos de su carrera y a sus necesidades específicas) |
| ► Se basa en una concepción instrumental de la preparación docente | (capacitación antes que formación, para implementar determinada política, programa, proyecto o incluso texto escolar) |
| ► Asume que la necesidad de formación es inversamente proporcional al nivel en que se enseña y al estatus socio-económico de los educandos | (se desestima la importancia y la complejidad de la enseñanza a niños pequeños y en los primeros grados, a adultos/adultos mayores, y a sectores que viven en situación de pobreza) |
| ► Apela a incentivos y motivaciones externas (puntajes, ascenso, escalafón, mejoras salariales, etc.) | (antes que al objetivo del aprendizaje docente y sus esperables impactos y satisfacción sobre la práctica docente) |
| ► Se dirige a docentes individuales | (no a grupos o equipos de trabajo, o a la escuela como institución) |
| ► Se realiza fuera del lugar de trabajo | (típicamente, se saca al docente de su escuela, en vez de hacer de la escuela el lugar de formación y aprendizaje permanente) |
| ► Es puntual y asistemática | (es raro encontrar políticas y planes de formación y actualización del magisterio, sostenidos en el tiempo) |
| ► Se centra en el evento - curso, seminario, conferencia, taller - como modalidad privilegiada y hasta única de formación/capacitación | (Ignorando o viendo como secundarias otras modalidades: intercambio horizontal entre pares, trabajo en grupos, círculos de estudio, pasantías, viajes, autoestudio, educación a distancia, etc.) |
| ► Disocia gestión administrativa y gestión pedagógica | (lo pedagógico se considera patrimonio de los docentes y lo administrativo patrimonio de los administradores, desconociendo la necesidad de desarrollar saberes y competencias integrales para ambas funciones) |
| ► Disocia contenidos y métodos (saber la materia y saber enseñar) y privilegia los contenidos | (ignorando la necesaria complementariedad de ambos saberes y la importancia del saber pedagógico para el perfil y la práctica docentes) |
| ► Considera la educación/ formación como un asunto formal, serio, solemne | (despreciando la importancia de un ambiente informal, relajado, apto para el diálogo, la comunicación, la diversión, el juego) |
| ► Está centrada en el punto de vista de la enseñanza: enseñar como objetivo | (antes que en el punto de vista del aprendizaje: lograr aprendizajes significativos entre los alumnos y entre los propios docentes) |
| ► Ignora el conocimiento y la experiencia previa de los docentes | (en lugar de partir de ellos, para construir sobre ellos) |
| ► Está orientada a mostrar y corregir | (antes que a identificar, valorar y reforzar) |

| debilidades | fortalezas) |
|---|---|
| ► Es academicista y teoricista, centrada en libros y autores | (niega la práctica docente como espacio y materia prima esencial para el aprendizaje) |
| ► Se basa en el modelo frontal y transmisivo de enseñanza | (la enseñanza como transmisión de información y el aprendizaje como digestión pasiva de dicha información) |
| ► Es incoherente con el modelo pedagógico que se propone a los docentes para su práctica | (se les pide promover pedagogías activas, la participación, el pensamiento crítico, la creatividad, que no experimentan en su propio proceso de formación) |

Fuente: Tomado y adaptado de: Rosa María Torres, Formación docente: Clave de la reforma educativa, en: UNESCO-OREALC, Nuevas formas de aprender y enseñar, Santiago, 1996.

El cuadro muestra muchas de las realidades vividas por los docentes de nuestro contexto, puntos importantes en los que todavía se necesita trabajar con el propósito de realmente responder a las necesidades de los profesionales de la educación, con implementación de políticas que tornen su mirada a responder el verdadero objetivo de un educador.

No se puede esperar docentes de calidad mientras en las universidades siguen enquistados profesores y pedagogías antediluvianos que ahuyentan, antes que atraen, a las mejores mentes y a las mejores vocaciones. Investigaciones en muchas partes del mundo muestran que a institutos y facultades de educación van a parar a menudo profesores poco calificados, o con títulos de pacotilla, y estudiantes que no quieren o no pueden ingresar a carreras más exigentes. Sabemos, también, que muchos estudiantes de Pedagogía, que ingresan motivados, se desaniman y sueltan la toalla en los dos primeros años de la carrera. Nada de esto se remedia con cursos y cursillos *a posteriori*. Una capacitación docente en servicio y en pastilla, viciada por el credencialismo y el pragmatismo, no puede suplir los déficits de una mala formación inicial. Es aquí donde se juega, para la mayoría, la posibilidad de reafirmar (o no) la elección y de atisbar (o no) el privilegio y la responsabilidad que significa ser un/a buen docente y la maravilla que puede ser La Educación. Torres (s/f).

2.3.2 Factores en la Capacitación Docente y Calidad de la Educación

Los factores que muchos investigadores consideran en la capacitación docente y la calidad de la educación son:

CUADRO No. 2. Factores en la Capacitación Docente y Calidad de la Educación

| FACTORES EN LA CALIDAD DE LA | CONTENIDO |
|------------------------------------|-----------|
|------------------------------------|-----------|

| EDUCACION, CENTRADO EN: | |
|---|---|
| 1.- El Docente | Proceso de Selección, Remuneración adecuada, estabilidad y condiciones de trabajo, Toma de decisiones compartida, Desarrollo Profesional Continuo, Coordinación Curricular, Promociones. Capacitación, Promueve y Desarrolla el Aprendizaje Formativo del Alumno |
| 2.- El Alumno | Capacidades de Asimilación de Contenidos, Hábitos de lectura, Actitudes y Autoestima, Pensamiento Crítico, Interacción Didáctica y Ambiental, Actividad Socio-crítica |
| 3.-El Currículo | Planificar, proporcionar y evaluar el Currículo Optimo para cada alumno según Capacidad de proporcionar a los alumnos del Código Cultural Básico, su participación democrática y ciudadana |
| 4.-La Institución Educativa | Las Instituciones Exitosas deben participar en la Formación Inicial de Docentes, en la descentralización de la gestión y de los presupuestos, creación de redes para facilitar intercambio de informaciones y apoyo. La calidad depende de los docentes, los alumnos y la comunidad a la cual sirven |
| 5.- El Proceso Enseñanza - Aprendizaje | Es el elemento Nuclear de la Calidad. Debe contemplarse las características de los elementos estudiantes, docentes, instalaciones, equipamiento, sus objetivos, contenidos de la programación y tecnologías educativas, los entornos socioeconómicos, culturales y políticos. Riqueza de la Interacción, la significativita, validez de las tareas en el aprendizaje formativo de los alumnos. |
| 6. Otros Elementos | La Calidad debe basarse también en Aspectos Internos, como el Clima Organizacional, la Autonomía , Recursos Financieros, y la Cultura Cooperativa, Compartida y Participativa, el Nexo de la Eficacia escolar , la existencia de una Línea Pedagógica y los Procesos de Mejora de cada institución educativa, la Calidad y Liderazgo del director, la Tradición del trabajo en Equipo. |

Fuente: Elaboración propia, (2011) a partir de datos de Mesía Maraví, T.R. en (Cutimbo, 2008:27).

En el cuadro se puede apreciar factores importantes para una capacitación de calidad, sin embargo es necesario mencionar que en el país de estudio no se dispone de docentes en el área de inglés capacitados adecuadamente en ningún área específica, esto debido a que las instituciones del nivel superior carecen de un diseño curricular adaptado a las necesidades de la sociedad ecuatoriana, enfocados en docentes que impartan la materia con una especialización, como es el caso de España, García (2001), lo que da como consecuencia docentes dictando clases sin la pedagogía adecuada y muchas de las veces desmotivados por no haber contado con una formación inicial apropiada para poder hacer frente a las múltiples situaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje en el idioma extranjero.

En cuanto a Educación de calidad, dos principios caracterizan la mayoría de las tentativas de definición de lo que es una educación de calidad: el primero considera que el desarrollo cognitivo del educando es el objetivo explícito más importante de todo sistema educativo y, por consiguiente, su éxito en este ámbito constituye un indicador de la calidad de la educación que ha recibido; el segundo hace hincapié en el papel que desempeña la educación en la promoción de las actitudes y los valores relacionados con una buena conducta cívica, así como en la creación de condiciones propicias para el desarrollo afectivo y creativo del educando. Informe de Educación Para Todos EPT (2005:2).

2.3.3 Propósitos de la Formación Docente

- 1) Aumentar la solidez en la formación disciplinaria.
- 2) Promover la adquisición de nuevas competencias que favorezcan el aprendizaje de los educandos mediante el dominio de prácticas de enseñanza eficaces.
- 3) Impulsar una formación docente integral que atienda simultáneamente el desarrollo de destrezas intelectuales, saberes y prácticas, así como la consolidación de valores humanistas.
- 4) Estimular la adopción de una actitud indagadora que consolide la habilidad para actualizarse continuamente de manera autónoma.
- 5) Fomentar la inclusión de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la práctica cotidiana de los maestros para usos académicos y administrativos.
- 6) Introducir reformas y nuevas regulaciones. Ello demanda la modificación de las reglas de formación, los estándares que certifican la práctica, o los modelos educativos que guían la enseñanza en el aula. Citado en (Cutimbo, 2008:28).

2.3.4 Visualización de la formación de los docentes.

Terigi (2010) cita, al igual que sucede en el ámbito internacional, en los últimos años se constata en América Latina una tendencia a enfatizar la continuidad que debe tener el desarrollo profesional docente DPD y a superar la mera colección de eventos de formación en la perspectiva de la unidad de la formación docente continua. Esta tendencia refleja fielmente que “los maestros son profesionales, su labor es un complejo proceso para ayudar a los alumnos a aprender y, por ende, su preparación no es una capacitación ligera ni una combinación de oportunidades independientes, sino, más bien, un proceso

permanente de oportunidades de aprendizaje y desarrollo concatenadas” (Ganser, 2000, citado en Villegas Reimers, 2002:63).

Un asunto insuficientemente discutido es la determinación de qué es lo que da unidad a la formación continua. En algunos países, lo que le da unidad es una perspectiva de carrera magisterial, en la que el docente no solo debe acreditar la participación y aprobación de diversas instancias de formación que se estipulan, sino que puede proponer un plan de mejoramiento profesional en el que integre las actividades que realiza en la escuela con las propuestas de formación que selecciona. Pero la carrera magisterial no es un dispositivo generalizado, ni siquiera en los países que la implementan (Sandoval Flores, 2001), y el debate acerca de lo que debe dar unidad a la participación de un docente en distintas instancias de formación a lo largo de su historia ocupacional, está pendiente.

A juicio de Soussan (2002), es la investigación la que integra las distintas etapas de formación en Francia, lo que implica, desde el punto de vista de la política educativa, generar condiciones para la creación de un trabajo conjunto entre investigadores, formadores y docentes dentro de los centros de formación e investigación, en interacción permanente con los centros educativos y en condiciones de alternancia entre la escuela y la institución de formación.

Una perspectiva próxima es la de la Expedición Pedagógica Nacional (EPN) de Colombia, que documenta, clasifica y pone al servicio de todos los docentes las formas que los maestros generan para dar respuesta a los problemas de la enseñanza, pues parte del reconocimiento de los maestros como sujetos de saber, corresponsables de su proceso de formación. Por ello, la EPN se propone como “un espacio de construcción colectiva y transversal de conocimiento pedagógico, en el que los docentes participan en forma activa, no jerárquica ni subordinada, respecto de los expertos y especialistas” (Vezub, 2005).

El desarrollo profesional tiende, cada vez más, a incluir una variedad de experiencias formales e informales. Por ejemplo, el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP) de México, combina diversas acciones (talleres breves de actualización, presenciales o de auto instrucción, asesoramiento especializado en los centros de maestros, cursos prolongados, etcétera) orientadas a “mantener una oferta continua y permanente, suficiente, pertinente y flexible de programas de actualización de calidad, dirigida a todos los maestros de la educación básica, así como al personal directivo y de apoyo técnico-pedagógico en todos sus niveles, tipos y modalidades” (Vezub, 2005).

En esta perspectiva sobre la formación continua, no hay una manera única o siquiera preferible de enfocar el DPD. El éxito de las iniciativas es sensible al contexto (Navarro y Verdisco, 2000b), por lo cual los sistemas de formación deberían ampliar las oportunidades y las modalidades del trabajo.

Ni siquiera los cursos centrados en una temática disciplinar serían, *a priori*, descartables; si bien se comparte que no deberían constituir el “corazón” de ninguna política, pueden requerirse para la actualización de grupos específicos de docentes en un segmento determinado de sus especialidades, o para profundizar una temática conceptual.

Se trataría, para cada clase de propuesta, de analizar con cuidado el tipo de aporte que está en condiciones de realizar, frente a requerimientos específicos de formación que pudieran plantearse los sistemas, las instituciones o los docentes en distintas circunstancias.

2.3.5 Necesidades prácticas de los docentes en el aula.

Esta tendencia emerge en respuesta a dos constataciones: que los esfuerzos de capacitación masiva han tenido poca recuperación efectiva en el trabajo de los docentes y que maestros y profesores se muestran disconformes con la desconexión de las propuestas en que participan, con los problemas que detectan y enfrentan en las escuelas. “La tendencia contrasta no sólo con la formación docente alejada de las realidades de la clase sino, sobre todo, con el exceso de infinitos cursos y módulos teóricos de pedagogía, planeamiento educacional o temas conexos que consumen, regularmente, la parte del león del tiempo de los docentes en los programas de formación inicial y en servicio” (Navarro y Verdisco, 2000b: 2) original en inglés.

De todos modos, poner el foco en las necesidades prácticas de los docentes es un consenso general que asume significados diferentes, según los puntos de vista de los especialistas. Hay perspectivas para las cuales el mejor modelo de formación continua es el que se realiza en la propia escuela, a partir de las dificultades y problemas detectados por el equipo escolar. Esta posición parecería sustentar la línea de desarrollo profesional autónomo de El Salvador, en cuyas escuelas, con ayuda de los asesores pedagógicos, el personal docente determina sus necesidades de fortalecimiento, las incluye en un plan y, a través del Bono de Desarrollo Profesional, compra servicios privados (PREAL, 2005a).

Según otros puntos de vista, es necesario encontrar buenas resoluciones a la tensión que existe entre la lectura que las escuelas hacen de sus necesidades y las propuestas de las políticas educativas; de lo contrario, capacitar en la escuela es sujetarse a la demanda, lo que conduce a un progresivo cierre de las instituciones a las direccionalidades de las políticas, que quedan deslegitimadas como promotoras de líneas específicas de formación. (Terigi, 2006).

También se discute que la articulación que el DPD debe tener con la práctica se traduzca exclusivamente en términos de capacitación en servicio, ligada al puesto de trabajo y a la escuela, y se plantea que el contraste no es entre el

adentro y el afuera de la escuela, sino entre la formación situada y la que hace abstracción de la situación.

Desde una concepción situada, el DPD debería abordar no solo las cuestiones de la escuela, sino generar espacios para la apertura y el fortalecimiento de la relación de los docentes con los dilemas políticos y culturales de la contemporaneidad. “Desde esta perspectiva los docentes no solo pueden ser interpelados a partir de los saberes específicamente escolares, sino desde el posicionamiento que asumen frente a esos dilemas” (Birgin, 2006).

En el mismo sentido se pronuncia Miller, quien señala, para la Mancomunidad del Caribe, algo que vale la pena tener en cuenta en nuestra región: “Concentrarse en el desarrollo profesional del docente, particularmente en lo relacionado con el dominio del contenido de la asignatura y la técnica pedagógica, ya no es suficiente. Los docentes necesitan entenderse a sí mismos en relación con su sociedad y con los cambios que tienen lugar a nivel local y global, de manera de poder establecer contactos con ellos mismos y con sus estudiantes.

La creciente complejidad de los temas sociales y culturales que confrontan a los docentes en las escuelas, es motivo de perplejidad para muchos de ellos, que no se sienten preparados para enfrentar tales desafíos. Las políticas de formación docente, ahora, apuntan al desarrollo personal del docente, especialmente en lo que tiene relación con los rápidos cambios sociales y culturales que ocurren, tanto en la subregión como globalmente” (Miller, 2002).

Como todavía no se han generalizado estrategias que permitan superar las debilidades del modelo tradicional de capacitación, debe ponerse especial cuidado al tratamiento que se da a la práctica de las propuestas en curso. ¿Cómo aparecen las “realidades de la clase”, “los problemas y dificultades detectados por el equipo escolar”, las “cuestiones de la escuela”, en las propuestas de DPD? Se trata de lograr modos de organizar los circuitos formativos en los que ni la tendencia aplicacionista (la práctica al final, como aplicación de los fundamentos teóricos), ni la tendencia ejemplificadora (la práctica al principio, y la teoría como explicación posterior), se instauren como lógica de formación, “atendiendo a la meta —sólo en apariencia paradójica— de lograr una formación a la vez permeable a la práctica, y resistente a ella” (Diker y Terigi, 1997).

2.3.6 Formaciones sistemáticas y sostenidas en el tiempo

Las formaciones de pos título o de posgrado comienzan a constituir un componente en las propuestas de formación y en las carreras profesionales de los docentes. Se trata de formaciones más sistemáticas que las acciones tradicionales de perfeccionamiento; suponen, por parte del docente, un

esfuerzo sostenido en el tiempo; y responden tanto a intereses de profundización de maestros y profesores como a prioridades de las políticas educativas.

En Chile, por ejemplo, la oferta de posgrado constituye desde hace tiempo un componente de las acciones de DPD (Ávalos, 2002). En otros países, con menor tradición, constituye una tendencia creciente en la política pública de formación. Por ejemplo, desde el 2002, la entonces Secretaría de Educación (hoy Ministerio de Educación) de la Ciudad de Buenos Aires inició el dictado de pos títulos docentes por intermedio de su Escuela de Capacitación.

Estos se plantearon, entonces, como carreras de formación pos inicial, destinadas a docentes en ejercicio en las distintas áreas del sistema educativo de la Ciudad. En el ámbito nacional, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina convocó en 2006 a todas las universidades nacionales y a las uniones concertadas con centros académicos, institutos u organismos de formación profesional superior de reconocido nivel y jerarquía, a un concurso público nacional para el dictado de carreras de especialización para directivos y profesores de Institutos de Formación Docente.

Las temáticas de las carreras las estableció el mismo Ministerio en su convocatoria –nuevas infancias y juventudes, pedagogía de la formación, didáctica y currículo– justificadas porque “responden a los requerimientos culturales y sociales que atraviesa la educación contemporánea. A los fines de este trabajo, la decisión de que los destinatarios sean los docentes de los Institutos de Formación Docente expresa una prioridad de política educativa y muestra una posible vía de mejora de la formación de quienes tienen a su cargo la preparación inicial de los maestros y profesores del sistema (Hawes y Donoso, 2003).

La experiencia de los pos títulos y posgrados es reveladora de ciertas cuestiones que deben ser consideradas para el desarrollo de esta clase de propuesta. Por un lado, se trata de determinar entorno a qué temáticas tiene sentido sostener formaciones complejas y extendidas como las que prevén los pos títulos: debido a los esfuerzos institucionales e individuales que suponen, los pos títulos y posgrados deberían privilegiar temáticas percibidas como estratégicas, en virtud de la situación profesional de la docencia en cada país.

Por otro lado, especialmente en el caso de los pos títulos, se trata de que el diseño curricular prevea modos sistemáticos de vincular la formación de maestros y profesores cursantes con sus propias prácticas, a la vez que abra nuevas perspectivas. Para ello, la estructura curricular de varios de los pos títulos relevados para este trabajo, incluye instancias presenciales, combinadas con trabajo autónomo de los docentes-alumnos y alguna clase de trabajo de campo consistente en el diseño, implementación y análisis de la realización efectiva de una propuesta pedagógica vinculada a la temática de la formación,

que cuenta con el asesoramiento especializado del equipo docente del pos título.

En definitiva, se plantea el problema del aprovechamiento de los graduados de los pos títulos o posgrados en el sistema educativo: tras dos o tres cohortes, un sistema educativo con una oferta sostenida de pos títulos puede contar con una masa crítica de docentes formados en temáticas estratégicas (por ejemplo, con un millar de maestros de primaria especializados en la enseñanza de la literatura infantil y juvenil, u otro tanto de profesores especializados en tutoría y orientación) y es un desafío encontrar los modos institucionales de hacer posible que esos docentes constituyan una fuerza renovadora de las prácticas.

2.3.7 Programas de fortalecimiento específico

Las instituciones educativas como universidades, colegios y escuelas se ven confrontadas a enormes exigencias frente a los efectos sociales y culturales de los procesos de exclusión social que hay en los países de la región. Las políticas reaccionan a esas exigencias y formulan, a su vez, demandas, que recargan en los docentes la responsabilidad de producir respuestas eficaces, y producen su culpabilidad cuando ello no sucede.

En contraste, poco a poco es posible encontrar proyectos de formación de docentes en servicio que asumen la responsabilidad de generar condiciones para dar respuesta a necesidades de contextos educativos complejos y específicos. Eso lleva a un principio de especialización de la formación.

Navarro y Verdisco documentaron la capacitación docente en el contexto del Programa de Aceleración de varios estados y municipios de Brasil (Navarro y Verdisco, 2000a), destinado a niños y niñas con sobre edad y rezago educativo en el nivel primario. El Programa emplea la expresión aprende mientras enseñas (learn as you teach) para describir sus componentes de formación. Incluye materiales fuertemente estructurados, que guían a los maestros en su implementación, y, por intermedio de su participación en la implementación, es que los docentes se forman. Otros programas similares, como Aulas Alternativas de El Salvador buscan fortalecer a los maestros en los aspectos técnicos del funcionamiento de la enseñanza en estas nuevas condiciones didácticas.

En Chile, el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación incluye la atención prioritaria a las Escuelas Rurales Multigrado Incompletas. Estas escuelas, tradicionalmente excluidas de las iniciativas pedagógicas del Estado, son objeto de atención especializada por parte del Ministerio de Educación. En ellas los maestros ensayan “métodos de aprendizajes activos”; recurren a la diversificación de los espacios de aprendizaje; reorganizan a los alumnos con criterios diferentes a los cursos tradicionales, con metodologías

de cursos combinados, centrados en los ritmos y particularidades de aprendizaje de los diversos estudiantes.

Se ha formulado una propuesta pedagógica para poblaciones escolares etnoculturalmente heterogéneas, que proporciona experiencias válidas no sólo para las poblaciones rurales, sino para las que requieran mayor atención a sus modalidades peculiares de organizar la vida local. Por otro lado, universidades con programas de formación de maestros han incorporado las temáticas del programa para incluirlas a la docencia, investigación y apoyo a las escuelas.

La idea *maestros entrenados para cada situación* estructura un conjunto de propuestas de formación desarrolladas por el Ministerio de Educación de Colombia: Adultos en el Ciclo de Educación Básica, Educación en el Campo, Educación en Medio de la Violencia y Educación Especial para Gente Especial.

Un ejemplo es el Programa Escuela y Desplazamiento, que brinda a los maestros herramientas de atención especializada para la enseñanza a niños y adolescentes desplazados por la violencia armada: a partir de diferentes talleres se fortalecen sus capacidades para desarrollar procesos que contribuyan a la “recuperación socio afectiva, cognitiva y sicomotriz” de los niños y adolescentes, así como a la reintegración a los ámbitos escolares.

El conflicto armado obligó a generar nuevas respuestas educativas también en El Salvador: muchas comunidades remotas se organizaron para contratar a personas que atendieran las necesidades educativas de la localidad. El Ministerio de Educación aprovechó ese capital social y creó el Programa de Educación con Participación de la Comunidad (educó), que institucionalizó la organización de base local como política educativa y capacitó a los padres para hacerse cargo de la administración de las escuelas, desde la contratación de los maestros hasta el pago de sus salarios.

Posteriormente educó pasó a proveer servicios educativos orientados a la participación de la comunidad, en las áreas rurales más pobres con un elevado déficit en la cobertura educativa. Sus estrategias educativas son las Aulas Alternativas (atención a dos o más grados), las Aulas de Educación Especial (atención a niños con discapacidades moderadas), la Escuela de Padres y Madres (atención a padres con enfoque de desarrollo y participación comunitaria), el Tele aprendizaje (atención a tercer ciclo rural con recursos tecnológicos) y las Aulas Aceleradas (atención a población con desfase escolar).

El principio de especialización de estos proyectos merece una reflexión. Con la expresión *poblaciones en riesgo educativo*, la bibliografía pedagógica y las políticas educativas suelen englobar situaciones muy diversas que necesitan ser diferenciadas. En las experiencias analizadas, en cambio, se identifican con mayor precisión distintas situaciones de riesgo: los alumnos que ingresan al

nivel medio con un escaso bagaje académico para afrontar los desafíos del nivel; los adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley; los chicos con importantes grados de sobre edad; los que repiten al iniciar su escolaridad; etcétera.

Las propuestas de formación continua colocan en un lugar central a estas situaciones y prevén estrategias de formación más diversificadas y adaptadas, así como algunas condiciones para la producción de saber pedagógico, pues se acepta que, para muchas de estas situaciones, es necesario generar nuevo saber.

2.3.8 Organismos de formación docente.

Algunos países han constituido organismos centrales de formación docente continua, en algunos casos a cargo de las acciones como el Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas. CPEIP de Chile, en otros, con funciones de coordinación y financiamiento de las acciones que realizan otras instituciones como la Red Federal de Formación Docente Continua RFFDC de Argentina.

El CPEIP de Chile es un organismo oficial cuyas funciones, en relación con la formación continua, incluyen la coordinación técnica y el establecimiento de los criterios para la evaluación formativa de los profesionales de la educación que desempeñan funciones de docencia en el aula. Por otra parte, el CPEIP organiza redes pedagógicas locales, interviene en las acciones de formación de los Centros de Profesores, dicta ofertas de pos títulos y apoya las iniciativas de las regiones para fortalecer la formación continua de docentes.

La RFFDC de Argentina surgió con la intención de congrega a las instituciones intervinientes en la capacitación docente, según parámetros de calidad. Durante varios años la Red se acercó más a una fenomenal proveedora de cursos de reconversión docente, que a aquella intención de origen. Pero hoy se la visualiza como una herramienta más consolidada para establecer estrategias nacionales de capacitación con participación de las autoridades educativas de las provincias del país.

En cada una de ellas, hay un organismo designado para funcionar como cabecera jurisdiccional de la Red, que formula un Plan Global de Formación Docente Continua que aprueba el Ministerio nacional. La Red distribuye financiamiento al que pueden acceder todas las instituciones que la integran, con la condición de que sus propuestas estén aprobadas por la cabecera nacional o estén integradas al Plan Global de una provincia.

En la Red participan institutos de formación docente, universidades, organizaciones no gubernamentales, sindicatos docentes y empresas privadas, como editoriales y productoras de materiales educativos. Se registra una tendencia a la centralización de las acciones por parte de las cabeceras jurisdiccionales: en el 2004, el 58,4% de los cursos fueron dictados por estas y no por las instituciones que conforman la Red local (DINIECE, 2005). Es importante observar que han surgido experiencias de gran escala, que no son conducidas por los gobiernos de los sistemas educacionales. Algunas son iniciativas de las universidades, otras de organizaciones no gubernamentales y, no pocas, son iniciativas aisladas de instituciones formadoras o grupos de docentes.

Quizás la iniciativa más novedosa de esta clase sea la Expedición Pedagógica Nacional (EPN) de Colombia. La EPN es coordinada por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Contó, inicialmente, con financiamiento del Instituto Colombiano de Crédito Educativo en el Exterior (ICETEX) y articula acciones con Secretarías de Educación de algunos departamentos. Ha sido pensada como “una misión académica de educadores e investigadores [que] tiene por objeto poner en contacto a la intelectualidad del país con la institución escolar y la comunidad educativa, lo mismo que reconocer, en forma sistemática, las innovaciones y experiencias pedagógicas y acordar líneas de investigación y experimentación con los protagonistas del proceso educativo” (Vezub, 2005).

La EPN articula cuatro grandes actividades: las expediciones propiamente dichas, los seminarios permanentes, la construcción de un Archivo Pedagógico Nacional y la construcción del Atlas de la Pedagogía en Colombia. De especial interés en la perspectiva del DPD son: las expediciones, “Grupos de maestros, profesores e investigadores, quienes, a la manera de expedicionarios que exploran y develan, viajan por las escuelas, colegios, instituciones formadoras, pueblos y ciudades, propiciando encuentros e intercambios con los actores del proceso educativo para explorar, reconocer y potenciar la riqueza y la diversidad pedagógica existentes en la educación colombiana” (Vezub, 2005); y el seminario permanente, en el que se busca recuperar, para la teoría, la experiencia de los viajes realizados por los maestros por las distintas regiones del país y transformarla en saber pedagógico producido colectivamente.

2.3.9 Articulación: profesionales-carreras

Numerosos estudios, como el de la OECD *Teachers Matter*, señalan la necesidad de que los procesos de formación continua de maestros y profesores se relacionen con sus carreras profesionales y cobren sentido a partir de ellas. Respecto a esa necesidad, la situación en la región es compleja: los docentes trabajan en entornos poco proclives a su profesionalización, porque el modelo de carrera docente que prevalece solo les permite ascender a puestos de trabajo que los alejan del aula y porque el régimen de

compensaciones se encuentra desvinculado de las actividades desarrolladas en las escuelas (Morduchowicz, 2002).

Ante esta situación, varios países de la región están desarrollando experiencias importantes para vincular la formación continua de los docentes con la carrera profesional, y tienden a considerar al DPD como componente sustantivo de las políticas hacia los docentes. Algunas de esas experiencias se enmarcan en cambios importantes en las regulaciones del trabajo docente y, en contados casos, han dado lugar a planteos de carrera magisterial, que son sistemas de progreso profesional a los que los docentes se incorporan, que independizan los reconocimientos a la carrera de las otras regulaciones que rigen el trabajo docente.

La mayoría de los países encuentran, sin embargo, dificultades importantes para introducir modificaciones normativas de envergadura, debido a la potencial conflictividad sobre el tema entre sus docentes; por esta razón, algunos desarrollan experiencias de cambio dentro de los límites de la normativa vigente, que aunque tienen la desventaja de ser de menor escala, son los posibles en el marco de las atribuciones del Ejecutivo y eluden la instalación de un frente de discusión con las organizaciones gremiales.

En varios de los casos, la articulación entre DPD y carrera docente es objeto de las propuestas que procuran vincular la participación de los docentes en determinados trayectos de formación continua con incentivos salariales. Según la perspectiva que anima este trabajo, ligar remuneración y capacitación trae aparejadas más dificultades y confusión respecto a las metas, que logros concretos en la formación y práctica docente.

En primer lugar, porque desvirtúa el propósito de la capacitación, que pasa a ser una estrategia de incremento salarial y se aleja de su condición de derecho y deber de los docentes, condición que ha regido tradicionalmente la inclusión de la capacitación en las normativas laborales. Según Navarro y Verdisco (2000a) la evidencia muestra que los docentes que participaban en actividades de formación como condición para percibir una remuneración, no ponían en práctica lo que se les había enseñado y tampoco estaban motivados para buscar otras oportunidades de formación relevantes.

En segundo lugar, porque promueve requerimientos masivos de capacitación que exceden las posibilidades concretas de los gobiernos de someterlas a procesos de regulación y evaluación; en consecuencia, se hace difícil, si no imposible, garantizar calidad e inscripción de la formación en el marco de las políticas públicas de mejora del sistema. Finalmente, los fondos que sostendrían esa remuneración adicional, por definición, variables, podrían estar sometidos a los vaivenes de las crisis económico-financieras que acosan a los países de la región. Terigi (2010:13-19).

- **Síntesis**

La clave para una mejor educación es sin duda el docente, el cual debe responsabilizarse de su crecimiento pedagógico a lo largo de la vida, toda vez que son los profesores los que motivan a los estudiantes pese a las adversidades que muchos afrontan en sus hogares.

Además el que existan múltiples oportunidades ofertadas por las instituciones en las que los docentes trabajan en la mejora durante la carrera profesional es indispensable, debido a que muchas instituciones piden calidad educativa, pero muy pocas se preocupan de que sus docentes tengan capacitación continua; y a través de los estudios se puede constatar que las instituciones que tienen prestigio han sabido cuidar de su profesorado punto clave para mejorar la calidad educativa.

La capacitación docente del nuevo milenio debe concentrarse en la formación de profesionales emprendedores, expertos en la gestión de proyectos, conocedores de estrategias de gestión, con un perfil que involucra la capacidad de tomar la iniciativa ante situaciones problemáticas así como también la capacidad de tomar decisiones. En definitiva, docentes que tienen que comenzar a ser ellos mismos gestores de cambio en innovaciones educativas, con un plan de vida personal y programas de desarrollo profesional centrados en modelos de crecimiento personal. (Cutimbo, 2008).

2.4 La educación como instrumento contra la pobreza

En el artículo, Educación el mejor plan contra la pobreza, Manrique, (2010-2011) publica, según un estudio de los economistas Eric Hanushek y Ludger Woessmann, Febrero 2007, si los estudiantes de los países de la OCDE consiguen en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos PISA, en sus siglas en inglés, que examinen anualmente a adolescentes de 15 años en capacidades en lectura, matemáticas y otras materias, un aumento de sus calificaciones de 500 a 525 puntos en un lapso de 20 años, ello se traduciría en un PIB agregado de sus países de 115 billones de dólares en el lapso de vida de la generación nacida en 2010.

Los informes PISA encuentran sistemáticamente una correspondencia bastante acusada entre varios indicadores clave del crecimiento económico: el rendimiento en matemáticas de los alumnos de educación secundaria y superior, el PIB per cápita, la inversión pública en educación y el índice PISA de estatus socio-económico y cultural.

En condiciones adecuadas, entre esos factores se genera un círculo virtuoso: a mayor nivel de riqueza, mejores resultados educativos y viceversa. Lo contrario también es cierto: la pobreza tiene una relación directa con la educación. El África Subsahariana ocupa el último lugar en el mundo en ese

campo, con solo el 56% de escolarización de los niños en edad escolar primaria.

Para participar y competir en el mundo globalizado, las naciones deben tener una gran capacidad de conocimiento es decir, capital humano, científico y tecnológico, algo prácticamente imposible sin un sistema educativo de primera línea. Quien se quede rezagado, pagará con una caída drástica o leve, según su esfuerzo de sus niveles de vida debido a la deslocalización industrial, lo que no depende tanto de los costes laborales sino de la escala y el crecimiento potencial del mercado, y la capacitación de su fuerza laboral.

Y la carrera es implacable. Hace una generación Estados Unidos tenía la mayor proporción de licenciados universitarios del mundo. Hoy solo ocupa el quinto lugar entre los países desarrollados y empata en el noveno puesto en nivel de estudiantes graduados entre jóvenes de entre 25 y 34 años.

América Latina se juega mucho en el envite. En 1960, las materias primas, que representan el grueso de sus exportaciones, representaban el 30% del PIB mundial, mientras que en la década de 2010 apenas el 4%. La mayor parte de la economía mundial está hoy en el sector servicios (68% del total) y el industrial (29%):

Según la Comisión de Crecimiento y Desarrollo de EE UU, desde los años cincuenta 13 economías alrededor del mundo han crecido a tasas del 7% o más en los últimos 25 años, lo que se ha debido a la apertura e integración económica propiciada por la globalización, pero también a las enormes inversiones de sus países en I+D (Investigación + desarrollo) y desarrollo del capital humano, educación, ciencia, tecnología e innovación.

En 2010 China licenció más ingenieros y científicos que ningún otro país del mundo, incluido EE UU. En los últimos 35 años, el porcentaje de empleos en la economía de EE UU que requieren educación superior creció del 28% al 59%, una cifra que podría llegar al 63% en 2020, según un reciente estudio de la Universidad de Georgetown.

Sin poblaciones con altos niveles de educación, América Latina no podrá competir en la nueva era de la economía del conocimiento, donde los productos de alta tecnología desde programas de software hasta patentes de la industria farmacéutica se cotizan mucho más en los mercados mundiales que las materias primas o las manufacturas con poco valor agregado.

Las estadísticas internacionales no dejan margen a la complacencia: solo el 2% de la inversión mundial en I+D tiene lugar en países latinoamericanos y caribeños, 28% en Asia, 30% en Europa y 39% en EE UU. Un estudio de las Naciones Unidas estima que solo el 8% de las inversiones extranjeras directas a la región van a industrias de alta tecnología, mientras que el 16% va a

sectores de tecnología media, como plantas automotrices, y el 76% a industrias de tecnología media-baja como fábricas de alimentos, bebida y textiles.

2.4.1 América Latina en las clasificaciones mundiales

La última edición del Informe sobre Desarrollo Humano del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) destaca que hace 40 años, apenas la mitad de los niños de América Latina y el Caribe (AL-C) en edad de asistir a la escuela tenía la oportunidad de hacerlo. Hoy la cifra supera el 80%, y en algunos países alcanza casi a la totalidad. Pero a pesar de esos avances, la región sigue entrampada por la desigualdad de ingresos más elevada y sesgada del mundo.

Muchos expertos creen que la razón radica en que no se ha producido un avance similar en la calidad de la educación. Jeni Klugman, la principal autora de la publicación, asegura que en algunos aspectos, en especial en la matriculación escolar, AL-C se está acercando a los niveles de Europa y EE UU.

El Informe 2010 revisa los progresos de los últimos 40 años en salud, educación e ingresos medidos por el índice de desarrollo humano (IDH) para los 135 países de los que se tienen datos fiables. En la lista de países que más avanzaron en el IDH desde 1970, Guatemala ocupa el primer lugar de América Latina (puesto 22 entre 135 países), seguido de Bolivia (31) y Brasil (34): En general, la región ha mejorado un 30% en el IDH desde 1970, con lo que queda por debajo del promedio mundial (41%): Pero el crecimiento de la matriculación escolar ha sido notable en las últimas cuatro décadas: del 52% en 1970 al 83% en 2010. Con un promedio de casi ocho años de instrucción entre la población adulta, AL-C se sitúa en tercer lugar entre las regiones en desarrollo, tras Europa Oriental y Asia Central, cuya media es de 10 años.

La conciencia de la importancia de la educación ha contribuido mucho a esos progresos. En Brasil, por ejemplo, un estudio del Instituto Brasileño de Opinión Pública y Estadística (Ibope) de finales de 2009, reveló que la educación había pasado a convertirse en la segunda mayor preocupación de los brasileños, después de la inseguridad. Hace unos años ocupaba el séptimo lugar. Hoy, más del 63% de I+D en la región tiene lugar en Brasil.

El problema es que esos avances han creado una peligrosa complacencia en la región. Según una encuesta de Gallup encargada por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el 84% de los venezolanos y el 72% de los colombianos, uruguayos, paraguayos y bolivianos, dicen estar satisfechos con la educación pública de sus respectivos países. Solo el 66% de los alemanes, el 67% de los estadounidenses o el 70% de los japoneses dijeron lo mismo.

Pero las carencias son múltiples. El promedio de escolaridad de la región es apenas de seis años (4,6 en Brasil; 5,1 en Colombia; 6,6 en Venezuela; 7,3 en Chile y México; 7,5 en Perú; y 8,7 en Argentina), cuando el consenso internacional sugiere que los países tengan poblaciones con al menos 12 años de educación formal para darles las herramientas con que competir en una economía global cada vez más basada en el conocimiento y menos en los recursos naturales. Solo el 65% de los estudiantes de AL-C se reinscriben en una escuela secundaria, frente al 100% en Japón, el 95% en Finlandia o el 87% en Corea del Sur.

Pese a que el promedio regional de analfabetismo absoluto no alcanza el 9% de la población de 15 años, en varios países supera el 15% (Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua), mientras en otros afecta a menos del 5% (Argentina, Chile, Costa Rica, Cuba, Venezuela y Uruguay). En Bolivia, el 78,5% de los analfabetos son mujeres; en Guatemala y México, el 62,8% y en Paraguay, el 60,1%.

En los países más rezagados se suman las dificultades de las grandes distancias en las zonas rurales, la pobreza, la desnutrición y el trabajo infantil. El 20% de las escuelas latinoamericanas carece de agua potable y el 63% no tiene ordenadores para los estudiantes. Aunque México y Brasil se encuentran entre las 12 mayores economías del mundo, la lista de las 200 mejores universidades del mundo que realiza el suplemento de educación superior del Times de Londres, incluye una sola universidad latinoamericana: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que está en el puesto 190.

Los datos de la gran potencia emergente de la región, Brasil, no son alentadores a pesar de los progresos registrados en los gobiernos de Luiz Inácio Lula da Silva, cuando se han creado 13 nuevas universidades y más de 200 escuelas técnicas de formación profesional, y se han concedido 400.000 becas a jóvenes de bajos recursos para que estudien en universidades a través del Programa Universidad para Todos (Prouni).

Según datos oficiales, el 10% de la población brasileña es aún analfabeta, apenas el 44% de los jóvenes de 19 años termina la escuela secundaria y solo el 12% de los jóvenes va a la universidad. En los exámenes de PISA, Brasil está en el puesto 53 de 57 países y solo tres de cada 1.000 estudiantes mexicanos sacan el promedio más alto en matemáticas, frente a 182 en Corea del Sur, 94 en Eslovaquia o 65 en EE UU. Los estudiantes de México, Brasil, Chile, Argentina y Perú promediaron alrededor de 400 puntos, frente a la media de 550 puntos de China, Corea del Sur o EE UU. En México, 40% de los jóvenes no termina el bachillerato y apenas el 25% ingresa a la universidad, frente al 93% en Corea del Sur y el 47% en Chile.

Según el director latinoamericano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Heraldo Muñoz, en el último IDH se ha incluido por primera vez el nuevo índice de desarrollo humano ajustado a la desigualdad

(Idhad), que reduce notoriamente lo que de otro modo podría haber sido un desempeño aceptable de la mayoría de los países latinoamericanos que figuran en el Informe de Desarrollo Humano.

El Informe 2010, titulado Real riqueza de las naciones: Las sendas hacia el desarrollo humano, señala que abordar la desigualdad debe convertirse en una prioridad en la agenda política de los países de la región, y que los programas de transferencias condicionadas de dinero, como Bolsa Familia en Brasil, Oportunidades en México, y Chile Solidario, que entregan subsidios a las familias que garantizan que envían a sus hijos a la escuela y los servicios sanitarios, han sido un hito positivo en esa dirección en los últimos años.

En Bolivia, por ejemplo, el bono Juancito Pinto, un subsidio de 30 dólares mensuales que beneficia a unos 1,8 millones de niños, ha reducido la deserción escolar del 5% al 3% desde 2006. Pero todos esos programas aún representan un porcentaje mínimo del PIB de los países que los han aplicado: menos del 0,6%.

El IDH mide la expectativa de vida, los conocimientos y educación y el estándar de vida a través de la paridad en el poder de compra. El Idhad, por su parte, mide la desigualdad dentro de cada una de esas tres dimensiones, para tomar en cuenta las disparidades sociales. En este, Bolivia cae 17 lugares en la tabla y un 38% en su puntuación en el IDH, a pesar de que el número de hogares que viven bajo la línea de la pobreza ha mejorado sustancialmente (la pobreza extrema ha bajado del 37,7% al 20,3% desde 2006) y a que más de 1,5 millones de bolivianos han aprendido a leer y escribir.

Perú, a su vez, ha caído 26 lugares y un 31%. El país que encabezaba la tabla, Chile, también cayó 10 lugares y su puntuación en el IDH un 9%, dejando a Uruguay en el sitio más alto del Idhad. Argentina, Brasil y Colombia aparecen con un desempeño lamentable. Solo Ecuador y Nicaragua han mejorado sus posiciones con relación al IDH, al subir tres y nueve lugares, respectivamente.

El Idhad indica que la desigualdad en salud, educación e ingresos reduce en 25% el desempeño de la región en el IDH. Haití, Bolivia, Guatemala, Perú y Panamá, sufrieron las mayores pérdidas debido a considerables desigualdades en las tres dimensiones. Si solo se examina la desigualdad en los ingresos, nueve de los 15 países que experimentaron las pérdidas más altas en su IDH debido a esta desigualdad se ubican en AL-C.

Por su parte, el nuevo Índice de Pobreza Multidimensional (IPM), que mide múltiples carencias en salud, educación y niveles de vida en 104 países, considera que el 10% de los habitantes de la región vive en condiciones de pobreza multidimensional. Sin embargo, las variaciones entre los países son enormes, desde el 2% en Uruguay a un abismal 57% en Haití. Los tres países más poblados (Brasil, México y Colombia) tienen tasas de pobreza

multidimensional de 8,5%, 4% y 9,2%, respectivamente. Manrique, (2010-2011).

2.4.2 Gasto público en la educación

Los datos de la educación superior, que recibe los mayores recursos de los Estados, tampoco invitan al optimismo. Apenas el 27% de los jóvenes en edad universitaria en la región está en la universidad y otras instituciones de educación superior, frente al 69% de los países industrializados, según datos de la OCDE. Solo un 20% de jóvenes brasileños, 24% de mexicanos, 31% de peruanos, 40% de venezolanos, 42% de chilenos y un 60% de argentinos se inscriben en esas instituciones. Y porcentajes aún más reducidos se licencian.

La actual generación de jóvenes latinoamericanos es la que ha tenido más años de escolaridad y ha alcanzado el mayor nivel educativo, pero también es la que tiene más dificultades para encontrar empleo y para que éste se corresponda con su formación. El problema no es tanto de volumen del gasto público en educación, sino en la calidad de ese gasto.

Actualmente, el gasto público en educación, en términos de porcentaje del PIB, es muy diverso: desde el 2,1% hasta el 13,6%. Como promedio agregado, alcanza el 5,1% del PIB regional, aunque como promedio simple solo es del 4,5%, lo que indica que hay bastante margen para su expansión.

Si durante la próxima década se registra un crecimiento económico moderado, pero estable, y se mantiene la prioridad en la educación, los recursos disponibles a nivel regional aumentarán alrededor del 38% en términos absolutos.

Lo importante es hacia dónde se dirige ese gasto. Singapur solo gasta el 3% del PIB en educación, frente al 5% de media de AL-C (México, 5,4%; Colombia, 4,7%; Brasil, 4%), pero gracias a sus exportaciones de servicios de alta tecnología, exporta hoy 230.000 millones de dólares anuales, frente a los 200.000 de Brasil, los 103.000 de Venezuela, o los 73.000 de Argentina.

Hace apenas cinco décadas, Corea del Sur tenía un ingreso per cápita de 900 dólares anuales, frente a los 5.000 dólares anuales de Argentina, los 2.000 de México y los 1.200 de Brasil. Su PIB era inferior incluso al de Afganistán. Hoy, sin embargo, tiene un ingreso per cápita de 28.000 dólares anuales, más del doble de los 13.400 de Argentina, los 13.200 de México o los 10.100 anuales de Brasil.

La explicación es simple: Corea del Sur decidió que necesitaba exportar más, y que para ello necesitaba una fuerza laboral calificada. Hoy ese país obtiene año tras año los mejores índices de rendimiento educativo del mundo.

Pero el gobierno de Seúl gasta menos en educación que México, Brasil y Argentina, como porcentaje de sus respectivos productos brutos.

La diferencia es que Singapur y Corea del Sur cumplen con las recomendaciones del Banco Mundial, que sostiene que la riqueza de las naciones tienen una relación directa con dos indicadores de capacitación de alto nivel: el tamaño del apartado científico y tecnológico y el volumen de recursos humanos dedicados a realizar estudios de licenciatura y de posgrado en ciencias exactas.

Actualmente, el 57% de los estudiantes de la región cursa carreras de ciencias sociales, mientras que apenas el 16% estudia ingenierías o tecnología, según cifras de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Entre el conjunto de egresados de maestrías, 42% ha obtenido su título de posgrado en ciencias sociales, 14% en ingeniería y/o tecnología y 5% en ciencias agrícolas.

El caso más extremo es el de Argentina. En la Universidad de Buenos Aires (UBA), la más importante del país, hay 29.000 estudiantes de psicología y 8.000 de ingenierías. Argentina tiene 145 psicólogos por cada 100.000 habitantes, frente a 85 en Dinamarca y 31 en EE UU, según datos de la Organización mundial de la salud (OMS), es decir, 10 psicólogos por cada ingeniero industrial.

Argentina licencia 4.600 psicólogos al año por cada 146 licenciados en Ciencias del Suelo, a pesar de que el país tiene una gran cantidad de compañías petroleras y mineras que requieren nuevos geólogos. Solo el 19% de los estudiantes cursa carreras de ciencias exactas en Argentina, frente al 40% en Corea del Sur, 33% en Venezuela, 31% en México o 28% en Chile.

En México, la UNAM tiene unos 3.000 estudiantes de filosofía, frente a 1.140 de física y 3.200 estudiantes de historia frente a 1.088 de química. Sus 1.000 estudiantes de historia son tres veces más que los de informática. Anualmente se gradúan de la UNAM una media de 188 licenciados en Historia, 59 en Informática y 49 en Ingeniería petrolera. Un 51,5% de sus estudiantes cursa carreras de ciencias sociales, 29% medicina o biología y solo 19,5% ciencias exactas o ingeniería.

Así las cosas, no es extraño que México registre apenas 0,5 patentes por millón de habitantes frente a los 158 de Israel. En su libro ¡Basta de Historias!, que aborda los problemas educativos en América Latina, Andrés Oppenheimer dedica un excelente capítulo a reflexionar sobre el absurdo que supone esa situación, contraponiendo un ejemplo muy ilustrativo: en China todos los años ingresan de sus universidades 1.242.000 estudiantes de ingeniería, frente a 16.300 de historia y 1.520 de filosofía.

Esto no quiere decir que se deban descuidar las humanidades. Bertrand Russell, filósofo de la ciencia, escribió que el conocimiento científico es necesario pero no suficiente, porque la ciencia capacita para conocer los medios que conducen a los fines elegidos, pero no a elegir los fines que merecen perseguirse. Manrique, (2010-2011).

2.4.3 La importancia de la educación primaria

Según el Banco Mundial, los problemas estructurales concurrentes en los países en desarrollo son altos niveles de absentismo de los docentes, los profesores contratados por clientelismo político, la baja calidad de su formación y el desvío de recursos a la educación superior, en detrimento de la educación primaria y básica.

La mayoría de los países latinoamericanos invierte el grueso de su presupuesto educativo en las universidades. La razón es simple: las universidades estatales tienen un enorme peso político, por lo que funcionan como un formidable grupo de presión a la hora de absorber recursos públicos, mientras que la educación preescolar casi no tiene quien la defienda.

Según la Unesco, el 78% de los egresados universitarios argentinos procede de los sectores medio y alto de la sociedad y apenas el 22% de los sectores más desfavorecidos, lo que significa que los impuestos de toda la sociedad se emplean para que se gradúen pocos estudiantes y de los sectores más ricos, lo que equivale en opinión de Oppenheimer a robar a los pobres para subvencionar a los ricos.

La situación no es muy distinta en el resto de la región. En México, por ejemplo, mientras la educación superior tiene un presupuesto de unos 6.000 millones de dólares para dos millones de alumnos, el bachillerato cuenta con unos 2.600 millones para casi cuatro millones de estudiantes.

El BM señala el caso de la UNAM como ejemplo típico de subsidios que benefician a los ricos. Según uno de sus estudios, el 50% del presupuesto anual de la UNAM beneficia a estudiantes pertenecientes al 20% más rico de la población mientras que solo el 1% de su presupuesto beneficia al 20% más pobre.

Pero la educación superior solo puede dar resultados si se fundamenta en una sólida formación primaria. En los primeros años de vida, un niño aprende a hablar, regular sus emociones, establecer vínculos con los demás y controlar su comportamiento, es decir, se convierte en un ser social. La pedagogía es, por ello, una ciencia clave del desarrollo.

La base de partida de los países de la región es bastante heterogénea, con niveles de acceso medidos a partir de la matrícula en enseñanza preescolar de

niños de entre tres y seis años casi universal en Cuba y México, y niveles en torno al 30% en Guatemala, Honduras, Paraguay y República Dominicana. Pero el nivel de acceso es un indicador insuficiente de la calidad del sistema.

Las evidencias muestran que casi todos los países en desarrollo tienen niveles de aprendizaje considerablemente bajos entre niños que han completado su educación básica. En los informes PISA, los países latinoamericanos tienen un 4,8% de desviación por debajo de la media de los estándares de la OCDE en logros de aprendizaje escolar – learning achievement, que evalúa las habilidades en lectura, matemáticas y ciencias–, los del África Subsahariana, 6,7%; y los países árabes, 4,7%. En matemáticas, solo el 3,3% de los estudiantes brasileños mejora la media de los daneses.

El factor subyacente en esos problemas son los insuficientes mecanismos de control sobre las políticas educativas gubernamentales. Todos los países que han logrado mejores resultados en las evaluaciones internacionales cuidan especialmente a sus profesores, seleccionando a los candidatos a la formación docente en el tercio superior de los egresados de la educación secundaria, ofreciéndoles buenos salarios iniciales y presentándoles oportunidades de mejora durante su carrera profesional.

El magisterio mexicano está controlado por un sindicato poderoso que cuenta con 1,7 millones de afiliados y que maneja un presupuesto de 4.700 millones de dólares anuales, incluyendo los apoyos económicos federales y de los gobiernos estatales, y los propios negocios del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE): El Informe de Competitividad de México 2009 del Foro Económico Mundial, culpa al SNTE de bloquear “cualquier intento serio por modernizar el sistema educativo del país”.

Miles de maestros mexicanos compran sus plazas vitalicias por unos 10.000 dólares, independientemente de su capacidad de enseñar. Los días efectivos de clase en México no llegan a los 160 al año debido a huelgas, reuniones de docentes y ausencias de maestros. Por su parte, los años escolares en Brasil son de 200 días y en Argentina de 180.

El año escolar en Corea del Sur, en cambio, tiene 220 días. Una investigación de Lant Pritchett, economista de la Universidad de Harvard, para el equipo que elaboró el Consenso de Copenhague, encontró que los problemas educativos de los países pobres derivan de carencias básicas en infraestructura (colegios, aulas), material educativo (desde lápices y papel hasta libros y ordenadores) y un sistema adecuado para la formación y supervisión de docentes.

El panel de expertos del consenso concluyó que se pueden obtener considerables beneficios a cambio de aumentos del gasto relativamente

modestos, la supervisión externa del sistema y los subsidios a familias pobres para que envíen a sus hijos a las escuelas.

Brasil y México han experimentado exitosamente con la concesión de subsidios a las familias pobres para que envíen a sus hijos al colegio antes de ponerlos a trabajar prematuramente. De esas experiencias los expertos extraen una conclusión: el éxito depende no tanto de la construcción de colegios sino de aumentar la demanda de escolarización que, a su vez, se consigue relacionándola con la adquisición de conocimientos de utilidad práctica y reduciendo los costes de acceso.

En México, las familias que reciben las ayudas de Progresá, tienen un 12% más de posibilidades de que sus hijos lleguen a completar la educación primaria. Y si la madre es quien recibe las ayudas, el dinero va directamente a sus hijos. Las mujeres pobres son mucho más precavidas y cuidadosas con el dinero debido a su habilidad para gestionar recursos escasos y a su deseo de abandonar la pobreza y la indignidad que ello supone.

El Plan Bolsa Familia de Brasil, entrega un promedio de 50 dólares por mes a las familias más pobres, con un auxilio adicional llamado Bolsa Escuela, que está condicionado a que los hijos de las familias beneficiadas vaya a la escuela. En 2009, 15,7 millones de jóvenes brasileños de entre seis y 17 años recibían las ayudas de Bolsa Escuela. Manrique, (2010-2011).

2.4.4 Prioridades de la educación

La declaración del Milenio de 2000 de la ONU, estableció la educación como una de las prioridades, debido a que las evidencias empíricas demuestran que una mejor educación tiene efectos directos en el alivio de la malnutrición y la pobreza, la salud y los conflictos armados. Su diagnóstico fue transparente: las carencias son el problema, la solución es la mayor oferta educativa y el obstáculo principal es la financiación.

Los países pobres se ven limitados en ese campo por sus bajos ingresos y su reducida capacidad para recaudar recursos. Por ello, la financiación externa es clave. Chile demuestra que los éxitos son posibles cuando existe voluntad política. Cuando presentó su reciente reforma del sistema educativo, el presidente chileno, Sebastián Piñera, dijo que se trataba de “la más grande y ambiciosa en mucho tiempo”. El énfasis de la reforma está puesto en mejorar la calidad de la enseñanza para reducir la desigualdad de oportunidades.

Piñera dijo que se construirán 600 escuelas de excelencia, la mitad de las cuales será inaugurada en marzo de 2011. El gobierno propone además la creación de un bono mensual para el 30% más alto de graduados de magisterio con el fin de atraer a talentos para el sector de la enseñanza.

Chile ha entrado en un círculo virtuoso educativo. Entre 1990 y 2010 los gobiernos de la Concertación triplicaron el presupuesto educativo y aumentaron las horas de estudios en las escuelas de 940 a 1.200 por año. Gracias a medidas como esa, Chile ha reducido la pobreza del 40% de la población en 1990 al 13% en 2008. Mientras a inicios de los años noventa la escolaridad promedio era de 8,7 años, en 2008 era ya de 11,8, la más alta de la región, según el BM.

En 2008, el gobierno de Michelle Bachelet creó un fondo de 6.000 millones de dólares para otorgar 6.500 becas anuales para que estudiantes chilenos puedan hacer estudios de posgrado en países desarrollados.

Gracias a la cooperación entre la universidad pública y el sector privado, la Universidad de Chile solo recibe, por ejemplo, el 14% del presupuesto del Estado y el resto lo cubre con la venta de servicios que prestan sus profesores o de proyectos de desarrollo e investigación pagados por el Estado o empresas privadas. La Universidad de Chile tiene más estudiantes de ingeniería que de psicología, filosofía o sociología, gracias a un sistema de cuotas que limita las plazas en ciertas carreras y las aumenta en otras.

En la reciente Cumbre Iberoamericana de Mar del Plata se aprobó la constitución de un fondo de 100.000 millones de dólares en los próximos 10 años para el proyecto Metas 2021, que busca garantizar la cobertura universal en enseñanza primaria y secundaria, la alfabetización total en 2015, terminar el analfabetismo de 32 millones de latinoamericanos y escolarizar a 15 millones de niños de entre tres y seis años. Todo ello se basará en una educación dirigida a la inclusión social, al privilegiar la atención de los pueblos originarios, los afro descendientes, las mujeres y las poblaciones rurales.

Según Álvaro Marchesi, secretario general de la OEI, la comunidad iberoamericana ha superado el primer gran reto planificar la educación a medio plazo y asumir la financiación pero ahora se trata de cumplir los compromisos y mantener la coherencia de las políticas y de la gestión, lo que requiere de acuerdos políticos en cada país, para ejecutar el proyecto aprobado en Mar del Plata.

Entre otros objetivos, se pretende que en 2015 al menos el 30% de las familias pobres reciba algún tipo de ayuda económica que garantice la asistencia a la escuela de sus hijos, y el 100% la reciba en 2021. Otras metas son que en 2015 el 100% de los alumnos esté escolarizado en educación primaria, y entre el 80% y el 100% concluya el ciclo a la edad adecuada. En 2021, más del 90% de los alumnos deberá terminar la educación primaria en la edad establecida. Las tasas de culminación de la educación secundaria deberán situarse entre el 40% y el 70%, y entre el 60% y el 90% en 2021. En 2015, al menos entre el 10% y el 50% de los centros escolares deberá participar en programas de evaluación internacionales, y en 2021 entre el 40% y el 80%. Manrique, (2010-2011:27-40).

- **Síntesis**

En conclusión todo parte de algo esencial que es la **educación**, a la que todos tienen derecho pero que por factores como la pobreza, desnutrición, trabajo infantil y más adversidades no todos tienen las mismas oportunidades lo que ocasiona que varios grupos tengan limitado acceso a los diferentes niveles educativos y por ende existan dificultades como el bajo rendimiento en el desenvolvimiento de las actividades académicas, la deserción a mitad de los ciclos o años y finalmente la dura decisión de tan solo terminar la primaria o secundaria.

Además, es necesario hacer conciencia que para llegar a la calidad educativa se deben realizar varios cambios que favorezcan a cumplir con este objetivo, como la motivación de los docentes, condiciones adecuadas, incremento en la inversión pública y en investigación, pero sobre todo en el desarrollo profesional que según el Banco Mundial, la riqueza de las naciones tienen una relación directa con los indicadores de **capacitación de alto nivel**.

En definitiva, para América Latina competir en el mundo globalizado sin altos niveles de educación implicaría no participar en la nueva era de la economía y el conocimiento debido al 2% de inversión en investigación y desarrollo, por lo que es necesario concienciar la importancia de un buen sistema educativo y capacitación de la fuerza laboral para poder progresar.

Por lo que, para poder cambiar esta realidad es indispensable comprometer y mantener la coherencia de políticas y gestión educativa, partiendo desde las bases es decir la educación primaria y secundaria, sin dejar de lado la educación superior para así lograr el objetivo de calidad.

El Ecuador ha carecido de definiciones explícitas y públicas de lo que constituye una educación de calidad, que permitan trabajar colectivamente en el mejoramiento del sistema educativo. En la actualidad, el sistema educativo ecuatoriano está en proceso de cambio y es precisamente desde los niveles iniciales que el gobierno ha buscado una transformación para lograr el objetivo propuesto, pero se está centrando la mayor atención en los docentes del nivel secundario cuando la evolución debería darse en conjunto, toda vez que no solamente un grupo de docentes logrará el cambio sino todos aquellos que forman parte de cada uno de los niveles con los que trabajan, cabe mencionar que este proceso está encaminado pero aún se necesita trabajar en ello para llegar a una educación de excelencia.

2.5 Claves para contar con docentes eficientes

Sólidas investigaciones evidencian que la calidad del profesorado y su docencia influyen de forma determinante en los resultados de los estudiantes. Asimismo, existen pruebas concluyentes de que la eficiencia de los profesores

varía considerablemente. Las diferencias en los resultados de los estudiantes suelen ser mayores en el seno de una misma escuela que entre escuelas. Por su parte, la docencia es un trabajo exigente y no todo el mundo puede ser un profesional eficiente y mantenerse así a largo plazo. OCDE (2005:6).

La calidad de la docencia no está determinada sólo por la “calidad” de los docentes, aunque esto es claramente decisivo, sino también por el ambiente en el cual trabajan. Los docentes capaces no necesariamente alcanzarán su potencial en ambientes que no les brindan el apoyo apropiado o suficientes desafíos y recompensas. Las políticas dirigidas a atraer y conservar a docentes eficientes deberán reclutar personas competentes para desenvolverse en la profesión, y a la vez brindar apoyo e incentivos para el desarrollo profesional y el desempeño continuo en niveles altos.

Se necesitan iniciativas de política en dos niveles. El primero atañe a la profesión docente en su conjunto y busca mejorar su estatus y competitividad dentro del mercado laboral, así como el desarrollo magisterial y los ambientes escolares de trabajo. El segundo conjunto de iniciativas es más específico y se centra en atraer y conservar a tipos particulares de docentes y atraer docentes para que trabajen en determinadas escuelas. OCDE (2005:14).

• Cinco problemas para las políticas de desarrollo profesional docente

Abrir perspectivas de creación de un entorno profesional potenciado por la articulación entre formación y carrera docente lleva a señalar cinco problemas que se presentan a las políticas educativas comprometidas en una perspectiva de DPD.

1. La formación inicial como base del desarrollo profesional

Las posibilidades de los maestros y profesores de aprovechar las instancias de formación continua varían significativamente según cuál sea el bagaje de conocimientos y estrategias con los que ya cuentan en virtud de su formación inicial. Pese a ello, la mayoría de los programas de formación de docentes en ejercicio hacen abstracción de su formación inicial en el sentido de que no establecen diferencias en las propuestas de acuerdo con la condición de titulación de sus destinatarios.

Los países de América Latina (Vaillant, 2005) y los de Europa (OCDE, 2005), presentan importantes variaciones con respecto a la condición de titulación de sus docentes y todos tienen personal en ejercicio que no reúne la formación requerida para el ejercicio de la profesión, si bien en número variable y distribuido de maneras diferentes en los distintos niveles de los sistemas escolares. Las propuestas de formación continua tienen que responder de

forma consistente a esta situación procurando la ampliación de la preparación docente de los agentes que se desempeñan en sus escuelas.

Los programas de iniciación a la docencia, concebidos originalmente como modos de prolongar la formación inicial y de contribuir a moderar el ya muy conocido “*shock* de realidad” (Veenman, 1984) que sufren los docentes noveles, pueden jugar un papel importante si se los sistematiza para los agentes que se incorporan a la docencia sin provenir de las instancias de formación inicial.

2. El problema de los saberes de los docentes

Aunque empieza a percibirse como necesidad una mejor precisión respecto a la base de conocimientos que requiere un docente para enseñar, aun no se dispone de un marco referencial adecuado, ni de una teoría suficientemente probada acerca del modo en que nuevos saberes (los que circulan en la formación continua en sus variados formatos) se incorporan al marco referencial de los docentes. Los estudios especializados (por ejemplo, toda la línea de investigaciones sobre el llamado “pensamiento del profesor”) aun no dilucidan la naturaleza del conocimiento presente en los procesos de toma de decisiones de los docentes y la clase de contenidos y de procesos de formación que pueden dar lugar a la constitución de los conocimientos que se requieren para la actuación. Pero han establecido “la importancia de los procesos mentales según los cuales los profesores procesan la ejecución de su docencia o según los cuales acceden o rechazan las reformas propuestas” (Avalos, en PREAL, 2001:1).

Muchas veces, las situaciones de capacitación que se pretenden colaborativas consisten en encuentros en los que los docentes describen sus experiencias, y están menos desarrolladas las situaciones en que pueden reflexionar sobre las premisas de sus decisiones, en que pueden analizar sus resultados, en que se consideran las dificultades afrontadas y se evalúan alternativas (Fenstermacher y Richardson, 1998).

Para que el DPD se estructure en torno a “situaciones de aprendizaje colaborativo en que se mezcle información, oportunidad de análisis crítico y ensayos de acción” (Avalos, en PREAL, 2001:4), se requiere invertir en propuestas que reúnan condiciones para la producción de conocimiento acerca de la formación. Hasta el momento, sin embargo, la producción de esta clase de conocimiento (así como la producción de conocimientos que contribuyan a sostener la enseñanza en condiciones de alta complejidad) no parece incorporada a las prioridades de las políticas.

3. El problema de la inversión sostenible en formación continua

Las perspectivas de articulación entre carrera docente y desarrollo profesional son promisorias por su contribución a la construcción de un entorno profesional que estimule al ingreso y la permanencia en la tarea docente. Pero chocan con requerimientos concretos de financiamiento como aspecto sustantivo de las políticas de mejora de la educación.

Valiosas experiencias de DPD surgen ligadas a formas de financiamiento que permiten un impulso inicial, pero no son suficientes para su consolidación y desarrollo. En América Latina, las políticas de reforma de la década de los noventa se estructuraron con financiamiento internacional; muchas tuvieron que ser reestructuradas o directamente desactivadas como consecuencia de las crisis económicas, que provocaron la falta de fondos locales para sostenerlas más allá del periodo de financiamiento externo. Países enteros tienen sus posibilidades de DPD completamente supeditadas al financiamiento externo; Miller (2002) reporta esta misma situación para la mancomunidad del Caribe, y en otros se registra un avance importante del sector privado en las ofertas de formación, en especial en lo que se refiere a las propuestas apoyadas en las TIC.

A pesar de su centralidad, no se dispone de análisis de costos de la formación docente continua que permitan estimar las inversiones que los Estados deberán realizar en los próximos años, tanto para impulsar un sistema de formación ligado al desarrollo profesional como para asegurar la formación inicial a los numerosos docentes en ejercicio sin la titulación adecuada. Se hace necesario discutir el problema de la inversión sostenible en DPD, pues ningún planteamiento de conjunto y a largo plazo es verosímil si no se atiende este aspecto crucial de las políticas.

4. Las condiciones laborales de los docentes y las perspectivas de formación continua

Una variable crítica para la plausibilidad de las propuestas de DPD remite a una condición básica del trabajo docente que es el tiempo. Por un lado, debe considerarse el tiempo efectivo del que dispone el personal de las escuelas (maestros, profesores, directores, etc.) para comprometerse en acciones que apoyen su propio aprendizaje. No se dispone de estudios específicos sobre el tiempo rentado de que disponen en América Latina, aunque se sabe, por datos referidos a algunos de los países, que la variación es enorme entre países y dentro de cada país.

Además es generalizada la situación de los docentes de nivel medio designados por horas de clase y que carecen de tiempos Institucionales. En cualquier caso, resulta claro que el tiempo institucional es una condición para determinar qué tipo de participación es esperable de los docentes según la modalidad de formación que se proponga y la estructura del puesto de trabajo.

Por otro lado, debe considerarse el tiempo extra laboral que los docentes podrían destinar a propuestas intensivas (como pos títulos o grados académicos) que les permitieran especializarse o ascender en carreras magisteriales que tomaran las titulaciones como criterio estructurante. Análisis realizados por la OCDE para un conjunto de actividades profesionales sugieren que la rentabilidad económica es un incentivo modesto para los individuos (especialmente los adultos con empleo) que tengan que formarse continuamente (OCDE, 2004).

Los docentes son esa clase de individuos; por ello se propone reconsiderar la especificidad de la docencia como una profesión motivada no solo por las remuneraciones, sino también por otros motivos válidos para sostener un proyecto de desarrollo profesional. De todos modos, no puede desatenderse la cuestión de las condiciones de trabajo y su incidencia en el tiempo extra laboral que los docentes pueden destinar a su formación.

5. La conflictividad potencial de las iniciativas de DPD en tantas políticas hacia el sector docente

Cuando los gobiernos deciden implementar o fortalecer medidas en el campo del DPD, se enfrentan a muchas tensiones. No debe sorprender que algunos de los cambios encontrados en la relación entre DPD y carrera no encuentren expresión en la normativa vigente en los diversos países. Ello se debe al menos a dos razones. La primera es que, debido a la división de poderes, en muchos países las normas no pueden ser emitidas por la instancia gubernamental que impulsa el cambio: en tanto las regulaciones sobre las funciones docentes son leyes en la mayor parte de los casos, suelen escapar al control de los Ejecutivos.

La segunda razón se relaciona con la posible conflictividad de las medidas; en este terreno, las cuestiones relacionadas con la cultura política de cada país cobran un peso sustantivo. La construcción de espacios de negociación y acuerdo con los sindicatos docentes, base indiscutible para la implementación de políticas de largo alcance, se estructura sobre la tradición política de cada país y tiene efectos sobre los cambios que es posible someter a discusión.

La experiencia que vivieron muchos países de la región en el marco de las reformas educacionales de los noventa hace palmaria la necesidad de preservar de los debates asuntos que son intrínsecos a la tradición del trabajo docente en la región, como la estabilidad en el puesto de trabajo, el derecho de agremiación o el principio de igual remuneración por igual tarea. Se trata de asuntos sensibles que, si resultan amenazados, dificultan toda posibilidad de analizar innovaciones en otros aspectos del trabajo docente y la carrera profesional. En cambio, una modificación del foco de debate, que centre la

discusión en la construcción de un entorno profesional con perspectivas de profesionalización atractivas, se presenta a priori como una vía más promisorio, cuyas potencialidades merecerían ser exploradas.(Terigi, 2010:93-96).

- **Síntesis**

Los cinco puntos mencionados como problemas, deben ser resueltos paulatinamente, con políticas nacionales e institucionales, que deben estar direccionadas a dar prioridad al mejoramiento de la educación, toda vez que se debe corregir desde la base para lograr óptimos resultados.

La formación inicial debe mejorar y concienciar al estudiante de que la docencia es una formación a lo largo de la vida, hoy en día un punto favorable en el Ecuador es que solo aquellos estudiantes con mejores notas en los exámenes de admisión tendrán la opción de acceder a carreras de docencia y medicina así como becas en otros países, lo que contribuirá para mejorar con un profesorado más comprometido, pero también podría ser un riesgo dado que la docencia en el país no es apreciada y los pocos buenos estudiantes deberán elegir las carreras que en su mayoría podría inclinarse a ser doctores, toda vez que lo que en su mayoría buscan es salir de estratos sociales bajos lo que no conseguirían siendo docentes.

En conclusión, el conocimiento del docente deben ser instrumento valedero que oriente efectivamente al estudiante, por lo que la inversión sostenible en formación continua planificada y enfocada en las necesidades del docente, es un factor que debe ser primordial para lograr los objetivos de mantener un profesorado eficiente, con buenas condiciones laborales, con altas perspectivas de formación continua, factores importantes para motivar a los profesionales de la educación a continuar en la dura pero maravillosa labor de educar.

2.5.1 La importancia de las políticas de regulación del profesorado

Las políticas en materia de profesorado centran las agendas nacionales, ya que la demanda de centros educativos y profesores se está tornando cada vez más compleja. Los ministros de educación de la OCDE se han comprometido en nombre de sus países a mejorar la calidad de la educación para todos, pero será imposible alcanzar este ambicioso objetivo si los estudiantes no reciben una docencia de excelente calidad.

La demanda de centros educativos y profesores se está tornando cada vez más compleja. Hoy en día, la sociedad espera que los establecimientos escolares den cabida a diferentes idiomas y a estudiantes de diversas procedencias; sean conscientes de las cuestiones culturales y de género; promuevan la tolerancia y la cohesión social; respondan eficazmente a los estudiantes más desaventajados o con problemas de aprendizaje o de comportamiento; usen las nuevas tecnologías; y se mantengan actualizados

en áreas de conocimiento y nuevas formas de evaluación de los estudiantes que se hallan en constante evolución. Los profesores deben ser capaces de preparar a los estudiantes para una sociedad y una economía que esperarán de ellos autonomía en el aprendizaje, aptitud y motivación para seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida. (OECD, 2005:1-2).

- **Principales preocupaciones políticas**

- 1. La docencia como carrera atractiva**

- Cerca de la mitad de los países señala que existen serias dificultades para mantener una oferta de profesores de buena calidad, en especial, en las materias con mucha demanda.
 - Existe una inquietud generalizada por las tendencias a largo plazo de la composición del cuerpo docente, que apuntan, por ejemplo, que habrá menos “superdotados” y menos varones.
 - Existe preocupación sobre la imagen y el estatus de la docencia, y los profesores tienen a menudo la impresión de que su trabajo está infravalorado.
 - Los salarios relativos de los profesores han disminuido en la mayoría de los países.

- 2. La capacitación de los profesores**

- Casi todos los países muestran preocupación por la existencia de lagunas “cualitativas”; se trata de saber si hay bastantes profesores que posean el saber y las competencias necesarias para responder a las necesidades escolares.
 - Se plantean muchas cuestiones en torno a los escasos vínculos entre la educación de los profesores, su desarrollo profesional y las necesidades escolares.
 - Numerosos países carecen de programas sistémicos de integración de profesores principiantes.

- 3. La selección y contratación de los profesores**

- En la mayoría de países, se plantean numerosas interrogantes en relación con la desigual repartición de los profesores por centros educativos y, en particular, si los estudiantes de las zonas más desfavorecidas tienen acceso a los profesores de calidad que necesitan.

- Los establecimientos escolares suelen participar poco en el nombramiento de sus profesores.
- Algunos países tienen un exceso de oferta de profesores cualificados, lo que plantea otras cuestiones en relación con las políticas que adoptar.

4. La permanencia de los profesores eficientes en los centros educativos

- Algunos países tienen elevados índices de desgaste de los docentes, en particular, en el caso de los profesores jóvenes.
- Los profesores se inquietan por las repercusiones que puedan tener la carga de trabajo, el estrés y ciertos entornos de trabajo poco acogedores en la satisfacción laboral y la eficacia de la docencia.
- En la mayor parte de los países, los medios para reconocer y recompensar el trabajo de los profesores son limitados.
- Los procedimientos para enfrentarse a una docencia ineficaz suelen ser pesados y lentos. (OECD, 2005:2-3).

CUADRO No. 3. Implicaciones Políticas

| Objetivo Político | Dirigido a la profesión en su conjunto | Dirigido a clases particulares de profesores o centros escolares |
|---|--|--|
| Convertir la docencia en una carrera atractiva | <ul style="list-style-type: none"> -- Mejorar la imagen y el estatus de la docencia -- Mejorar la competitividad de los salarios de los profesores -- Mejorar las condiciones de empleo -- Capitalizar el exceso de oferta de profesores | <ul style="list-style-type: none"> -- Ampliar la reserva de profesores potenciales -- Flexibilizar los mecanismos de recompensa -- Mejorar las condiciones de ingreso para los profesores nuevos -- Estudiar de nuevo el equilibrio entre la proporción de estudiantes por profesor y el salario medio de los profesores |
| Capacitar a los Profesores | <ul style="list-style-type: none"> -- Desarrollar perfiles del profesorado -- Considerar el desarrollo de los profesores como un proceso continuo -- Flexibilizar y adaptar la educación del profesorado | <ul style="list-style-type: none"> -- Mejorar la selección en la educación del profesorado -- Mejorar las prácticas en las aulas |

| | | |
|--|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> -- Convalidar los programas de educación del profesorado -- Integrar el desarrollo profesional a lo largo de toda la carrera | <ul style="list-style-type: none"> -- Certificar a los nuevos profesores -- Reforzar los programas de integración |
| Seleccionar y contratar a los profesores | <ul style="list-style-type: none"> -- Recurrir a formas de empleo más flexibles -- Dar a los centros mayor responsabilidad en la gestión personal del profesorado -- Responder a las necesidades a corto plazo del personal -- Mejorar los flujos de información y el seguimiento del mercado laboral del profesorado | <ul style="list-style-type: none"> -- Ampliar los criterios para la selección de profesores -- Establecer un periodo de prueba obligatorio -- Alentar una mayor movilidad del profesorado |
| Conservar a los profesores eficientes en las escuelas | <ul style="list-style-type: none"> -- Evaluar y recompensar a los profesores eficientes -- Brindar más oportunidades para variar y diversificar la carrera -- Mejorar el acceso a cargos y el ambiente escolar -- Mejorar las condiciones de trabajo | <ul style="list-style-type: none"> -- Reaccionar ante los profesores ineficaces -- Brindar más apoyo a los profesores principiantes -- Establecer un horario y unas condiciones laborales más flexibles |
| Desarrollar y aplicar la política en materia de profesorado | <ul style="list-style-type: none"> -- Contar con la participación de los profesores en el desarrollo y la aplicación de las políticas -- Establecer comunidades profesionales de aprendizaje -- Mejorar la base de conocimiento para respaldar las políticas | |

Fuente: Elaboración propia, (2011) a partir de datos de Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers Summary in Spanish (2005)

2.5.2 Prioridad de calidad y no cantidad de los profesores

Hoy en día, sólidas investigaciones evidencian que la calidad del profesorado y su docencia influye de forma determinante en los resultados de los estudiantes. Asimismo, existen pruebas concluyentes de que la eficiencia de los profesores varía considerablemente. Las diferencias en los resultados de los estudiantes suelen ser mayores en el seno de una misma escuela que entre escuelas. Por su parte, la docencia es un trabajo exigente y no todo el mundo puede ser un profesional eficiente y mantenerse así a largo plazo.

Los principales elementos de la agenda política en materia de calidad del profesorado incluyen, entre otros, el prestar mayor atención a los criterios de selección tanto para la educación inicial de los profesores como para el empleo de docentes; efectuar una evaluación constante a lo largo de toda la carrera docente para identificar los aspectos que mejorar; reconocer y recompensar una docencia eficaz; y garantizar que los profesores dispongan de los recursos y del apoyo necesarios para responder a grandes expectativas. (OECD, 2005).

Los profesores están muy motivados por los beneficios intrínsecos de la enseñanza, trabajar con niños o jóvenes; ayudarlos a desarrollarse; contribuir a

la sociedad, y las estructuras del sistema y sus centros de trabajo tienen que ayudarlos a centrarse en esas tareas.

2.5.3 Perfiles del profesorado

Los países tienen que establecer modelos claros y concisos de lo que se supone que tienen que saber y ser capaces de hacer los profesores, y esos perfiles deberían implantarse tanto en el sistema escolar como en el de educación de los profesores. El perfil de competencias del profesorado deberá diseñarse en función de los objetivos de aprendizaje que se tengan para los estudiantes y deberá proporcionar normas que sirvan para toda la profesión y una concepción común de lo que debe entenderse por docencia conseguida.

Los perfiles del profesorado deberán basarse en una visión enriquecedora de la docencia y englobar parámetros tales como un sólido conocimiento de la materia que vaya a impartirse; competencias pedagógicas; la capacidad de trabajar eficazmente con un amplio abanico de estudiantes y compañeros de trabajo, de contribuir a la escuela y la profesión, y de continuar desarrollándose. El perfil podría reflejar diferentes niveles de prestación, según se sea profesor principiante o experimentado o que se ocupe un cargo con más responsabilidad.

- **La formación como un proceso continuo**

Las etapas de formación inicial de profesores, de integración y de progreso profesional tienen que estar mucho mejor conectadas entre sí a fin de crear un sistema de aprendizaje y desarrollo más coherente para los docentes. Como parte de este punto, es necesario que exista un conjunto claro de expectativas sobre las responsabilidades que deben asumir los profesores en cuanto a su desarrollo continuo y una estructura de apoyo para facilitar su crecimiento.

Una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida para los profesores implica que, en la mayoría de los países, habrá que prestar mucha más atención al respaldo a los profesores en las primeras etapas de su carrera y será necesario proporcionar incentivos y recursos para garantizar un desarrollo profesional constante. (OECD, 2005).

- **Flexibilizar la educación del profesorado**

En algunos países, la decisión de convertirse en profesor debe tomarse desde el principio de la educación terciaria. Esto encierra a los estudiantes de magisterio en una determinada vía profesional que no tiene en cuenta que sus intereses pueden cambiar y hacer que acaben dando clases sólo tras terminar un programa de estudios que los ha preparado para poco más. Además, las estructuras de este tipo pueden impedir que otros estudiantes de educación terciaria entren en la enseñanza en una etapa más avanzada de sus estudios o

que personas de otras profesiones decidan trabajar como profesores a mitad de su vida laboral.

Un sistema de educación de los profesores más flexible proporcionaría más vías de acceso a la profesión, como por ejemplo: un postgrado en magisterio tras una titulación previa en un campo temático determinado; para aquellos que empezaron en centros educativos como “para profesionales” o ayudantes, oportunidad de obtener una titulación completa basada en su experiencia en el centro; y posibilidades para que quienes accedan a la docencia a mitad de su recorrido profesional puedan combinar una carga de enseñanza reducida con la asistencia a programas de formación de profesores.

El sistema debería estrechar los vínculos con los establecimientos escolares, incluido el apoyar más directamente a los profesores principiantes al inicio de su carrera. Tales cambios, que ya están empezando a introducirse en algunos países, contribuirán a que los recursos para la educación de los profesores se concentren en quienes mejor provecho sacarán de ellos. (OECD, 2005).

2.5.4 Transformar la docencia

La investigación sobre las características de un desarrollo profesional eficaz indica que los profesores tienen que tomar parte activa en el análisis de su propia actividad según las normas profesionales y en el análisis del progreso de sus alumnos según las normas de aprendizaje de los estudiantes. Las medidas políticas pueden desempeñar una función primordial a la hora de ayudar a los profesores a desarrollar comunidades de aprendizaje profesional en y entre las escuelas mediante, por ejemplo, profesores que ejerzan una función investigadora a fin de mejorar su docencia, profesores que se involucren más activamente en adquirir nuevos conocimientos, o un desarrollo profesional basado en la experiencia para mejorar la práctica docente.

• Responsabilidad por parte de los centros en la gestión personal del profesorado

El tamaño mismo de los sistemas escolares de múltiples países hace que el proceso de selección de los profesores sea a menudo totalmente impersonal, y, para éstos, resulta difícil sentirse comprometidos con los centros a los que son destinados –o para los centros, sentirse comprometidos con los profesores. Dentro del sistema educativo, la escuela se está erigiendo en el elemento principal para mejorar el aprendizaje de los alumnos, lo que implica que es necesario que las escuelas gocen de mayor responsabilidad y deber de rendición de cuentas en la selección, condiciones laborales y desarrollo de los profesores. Sin embargo, para asumir plenamente estas responsabilidades, muchas escuelas necesitarán equipos directivos capacitados y un mayor respaldo.

En particular, las escuelas para poblaciones desfavorecidas, que suelen tener más problemas para atraer y conservar a profesores cualificados, requerirán muchos más recursos para que el trabajar en ellas se convierta en una opción de carrera viable. Pero para que la descentralización de la gestión del personal tenga éxito, también será preciso que las autoridades centrales y regionales asuman una función clara a fin de garantizar que los recursos para los profesores se distribuyan adecuada y equitativamente en todo el país. (OECD, 2005).

2.5.5 Desarrollo e Implementación de Políticas Docentes

El éxito de cualquier reforma requiere que los propios profesores participen activamente en el desarrollo e implementación de políticas. A menos que los profesores participen activamente en la formulación de políticas, y tengan una sensación de "propiedad" de la reforma, es poco probable que los cambios sustanciales se realicen con éxito. Por otro lado, los grupos interesados no deberían ser capaces de ejercer un veto sobre las reformas educativas que tienen el mandato a través de los procesos políticos democráticos. Hacer eso sería correr el riesgo de perder el apoyo público en el que la educación depende de manera crítica. Es difícil encontrar el equilibrio adecuado, pero un diálogo sistemático y abierto y de consulta permanente son fundamentales para el proceso.

También hay arreglos institucionales que pueden hacer la diferencia. Varios países han desarrollado consejos de enseñanza que brindan a los maestros y otros grupos interesados con un foro para el desarrollo de políticas y, fundamentalmente, un mecanismo dirigido para establecer normas y aseguramiento de la calidad en la formación docente, inducción a la docencia, el desempeño y desarrollo profesional del maestro. Estas organizaciones buscan obtener de la enseñanza una combinación de autonomía profesional y responsabilidad pública que por mucho tiempo han caracterizado otras profesiones como la medicina, ingeniería y derecho. Esto implicaría que los profesores tengan mayor peso en los criterios para el ingreso a la profesión, las normas para la promoción profesional, y las bases sobre las cuales los profesores ineficaces deben dejar la profesión.

La necesidad de participar más activamente en la profesión docente se extiende más allá de las razones de la política y el pragmatismo. Uno de los principales retos para los responsables políticos frente a las demandas de una sociedad del conocimiento es cómo sostener la calidad de los maestros y garantizar que todos los profesores sigan participando en los modos eficaces de aprendizaje profesional continuo. La política tiene un papel clave que desempeñar en ayudar a los profesores para desarrollar comunidades de aprendizaje profesional dentro y fuera de las escuelas.

En muchos países existen extensas brechas en investigaciones sobre el personal docente, su preparación, el trabajo y las carreras. Este tipo de

investigación es importante no sólo para mejorar la base de conocimientos para la política magisterial, sino también como una forma de introducir la nueva información e ideas a las escuelas y garantizar que los maestros se comprometan más activamente con los nuevos conocimientos. Hay una falta de investigación en particular, que compara las condiciones de trabajo de los docentes y las carreras con los de otras profesiones. Muchos de los datos y de investigación utilizados en la formulación de políticas para maestro son en gran medida auto-referenciales, y la información comparativa sobre otras carreras ayudará a proporcionar una perspectiva sobre las tendencias y resultados en lo que respecta a los profesores, así como ideas para el cambio.

La formulación de políticas también beneficiaría de un seguimiento más amplio y evaluación de la innovación y la reforma. Los países están descubriendo que pueden aprovechar más en la diversidad dentro de sus sistemas de pruebas de las reformas políticas, con carácter experimental, con las escuelas de voluntariado y de las regiones, antes de la aplicación generalizada. La identificación de los factores involucrados en las innovaciones exitosas, y la creación de otras escuelas las condiciones para su difusión, integración y sostenibilidad, son fundamentales para una estrategia de aplicación eficaz (OECD, 2005:6-8).

- **Síntesis**

Esta investigación muestra, que para contar con una educación de calidad, se debe partir de factores como, convertir la docencia en una carrera atractiva, capacitar a los docentes, seleccionar y contratar a los profesores y aplicar la política en materia del profesorado.

Además, es indispensable mantener conectada la formación inicial de profesores, la integración y el progreso profesional, con el propósito de poder lograr una coherencia en el sistema de aprendizaje y desarrollo para los docentes.

Pero sobre todo es precisa la concienciación de la responsabilidad que tienen los profesores de capacitarse continuamente para estar listos a los continuos cambios de los entornos sociales y por lo tanto cualificados para asumir los retos del siglo XXI así como las necesidades propias y de sus estudiantes.

2.5.6 Las tecnologías de la información y comunicación en la formación docente

- **Capacitación docente en el campo de las Tics**

El método más obvio para el desarrollo profesional del docente es ofrecer cursos dictados por expertos, en centros regionales y nacionales, donde se

puedan adquirir las habilidades y los conocimientos tecnológicos básicos. Este tipo de cursos, dictados en centros de capacitación o en universidades, con un plan de estudios diseñado por agencias nacionales o regionales, constituyen una práctica común en muchos países. Sin embargo, este método ha tenido un éxito limitado al no contar con cursos de perfeccionamiento ulteriores ni apoyo continuo, particularmente si se lo compara con el desempeño de docentes que han recibido una capacitación más completa.

Del mismo modo, se ha observado que los conocimientos adquiridos en cursos para docentes donde se enseña a manejar ciertas aplicaciones específicas de software o hardware, son difíciles de aplicar en la práctica (tanto en la enseñanza como en otras áreas profesionales), si no se cuenta con algún tipo de apoyo adicional. El desarrollo de las Tics en el ámbito educativo no trae verdaderos beneficios si el centro de la atención radica meramente en la tecnología, sino que debe centrarse en cómo las Tics pueden ayudar a mejorar la educación.

Un enfoque más efectivo es ofrecer capacitación dentro de la propia institución, que cuente con el apoyo de las autoridades, y que aborde las preocupaciones o temas de interés de cada docente en particular. A continuación se citan dos ejemplos de este enfoque:

- En un programa en el Reino Unido se capacitó a asesores docentes, brindándoles recursos tecnológicos y la oportunidad de trabajar junto a los profesores dentro de sus clases. Los asesores podían observar el contexto en que los profesores trabajaban y, junto con ellos, desarrollar una forma apropiada de incorporar las Tics a su plan de estudios y de promover una organización efectiva de los recursos tanto dentro de la institución como en otras instituciones educativas de la región. Este enfoque, sin embargo, requiere una inversión importante, por lo que no es viable en muchas escuelas.

- En un proyecto reciente realizado en la Universidad de Virginia, los educadores de docentes asignaron a los futuros docentes un proyecto en el que debían hacer un uso innovador de las Tics; simultáneamente, ofrecieron cursos de capacitación para los docentes en actividad de las escuelas donde los docentes en formación estaban realizando su práctica. Los educadores coordinaron estas actividades con los planes de implementación de tecnología de la institución. En este modelo, a pesar de que también se requieren importantes recursos, es el trabajo conjunto y coordinado de la universidad con la escuela lo que permite la creación de capacidades. (UNESCO 2004:41-44).

En la última década, muchos países que han incorporado las Tics a la educación, hicieron menos énfasis en incorporarla también a los programas de formación docente. Sólo recientemente las agencias nacionales han comenzado a reconocer la importancia de capacitar a los docentes desde el comienzo de sus carreras. Los jóvenes tienen mayor probabilidad de familiarizarse con las Tics, pues suelen ser más flexibles, y aún no han

adquirido hábitos en sus métodos de enseñanza, hábitos que son más difíciles de cambiar en docentes con experiencia.

Durante la etapa de formación los practicantes están más abiertos a aprender cómo incorporar la tecnología a la enseñanza. Debido a su larga trayectoria en el uso de métodos tradicionales de aprendizaje, es posible que los educadores de docentes tengan dificultades para incorporar las Tics en sus propias clases. También es posible que no tengan suficiente experiencia en el desarrollo de vínculos complejos entre las instituciones de educación superior y las escuelas, lo que permitiría a los futuros docentes practicar en contextos ricos en tecnología. Para que esto sea posible, generalmente se necesita que el cuerpo docente sea responsable de los estándares educativos y que la institución ofrezca tanto incentivos como recursos para apoyar programas e iniciativas que hagan énfasis en la tecnología.

Un enfoque que promueve la colaboración entre los programas de capacitación docente y la comunidad, es la formación de clubes de computación para aquellos estudiantes interesados en las computadoras y la educación. Este enfoque fue exitoso en Rusia y suele funcionar bien en lugares donde los recursos tecnológicos son limitados. Sin embargo se debe tener cuidado de que el énfasis de esta iniciativa continúe siendo la educación y no los juegos o las competencias. Las tutorías entre pares han probado ser muy efectivas en estos modelos de clubes y pueden llegar a convertirse en tutorías recíprocas con los docentes en las que los alumnos brindan capacitación en Tics a sus compañeros y profesores, y a su vez, los profesores ayudan a los alumnos-tutores a desarrollar sus habilidades como docentes. Las tutorías entre pares son una técnica de clase relativamente común en diversas culturas alrededor del mundo. Este modelo es efectivo incluso cuando los docentes tienen un conocimiento muy limitado de las Tics.

Los padres y otros miembros de la comunidad pueden también actuar como profesores, tutores y compañeros de clase, de modo tal que toda la comunidad pueda beneficiarse económicamente como resultado del desarrollo de las habilidades tecnológicas de todos sus integrantes. Gen Y es un modelo de tutorías entre pares que ha sido exitoso en muchos lugares, inclusive en el Caribe y Estados Unidos.

- **Formación docente a través de las Tics**

Las Tics son, de hecho, una invalorable herramienta de apoyo en el desarrollo profesional de los docentes, entre otras razones, porque les permiten aprender en forma práctica a utilizar la tecnología. Una iniciativa de alcance limitado, que integre de un modo innovador un nuevo medio tecnológico a las técnicas de enseñanza ya existentes, y que llegue a una porción sustancial de la población docente de un país, puede ser un paso inicial de vital importancia hacia una estrategia más amplia a escala nacional. En el documento de la

UNESCO, *Teacher Education Through Distance Learning* (UNESCO, 2001, *La formación docente por medio del aprendizaje a distancia*), se describe la radio interactiva, un modelo de desarrollo profesional a través de experiencias de aprendizaje activas con hablantes nativos de inglés, que consiste en transmitir un programa diario con lecciones de inglés de media hora. Estos programas de radio llegan a 11.000 docentes en toda Sudáfrica. Esta iniciativa resulta muy efectiva para desarrollar las habilidades pedagógicas, tecnológicas e idiomáticas de los docentes. Gran parte de este éxito se debe a que la elección de tecnología en Sudáfrica ha sido muy apropiada.

Cuando las Tics se introducen por primera vez en una comunidad, es probable que persigan múltiples objetivos, expandiendo nuestra forma de concebir la educación. Por ejemplo, el proyecto Drik en Bangladesh empezó como un proyecto ecológico. El objetivo era plantar árboles y educar a la población local en el cuidado de los árboles. El proyecto comenzó por introducir una computadora con acceso a internet en la comunidad. El acceso a esta única computadora, junto con la tutoría entre pares, tuvo como resultado un desarrollo considerable de las habilidades computacionales de la población joven de la región, y hoy en día, la escuela es un centro para servicios de Tics tanto en el ámbito local como mundial (incluyendo a los Estados Unidos). A pesar de que los docentes no fueron los líderes de esta iniciativa, aprendieron a adoptar las Tics y a incorporarlas al plan de estudios y a la administración de sus escuelas. Esta extensión de la competencia de una escuela más allá de las actividades educativas tradicionales no es algo poco frecuente en las comunidades con recursos económicos limitados, que reconocen el valor de la tecnología para mejorar las oportunidades laborales.

Miranda Net es un importante ejemplo en el que docentes utilizan las Tics para apoyarse mutuamente y para establecer nuevas comunidades conectadas a través de internet. Miranda Net, creación de un inquieto educador y consultor, recibe apoyo de socios en el área comercial. Originada en el Reino Unido, Miranda Net ha proliferado con la creación de comunidades derivadas en República Checa y Chile, y actualmente se están realizando negociaciones para crear una Miranda Net china.

Como último ejemplo de capacitación para docentes en actividad citado por (UNESCO 2004:41-44), describiremos un caso que atañe a los países en que las transiciones políticas o sociales han afectado seriamente el desarrollo de habilidades, conocimientos prácticos y recursos. El proyecto europeo MATEN proporcionó capacitación a un Centro ucraniano donde se dictaba un curso para profesores de inglés interesados en enseñar a través de internet (MATEN, 2002). La tecnología estaba orientada principalmente al aprendizaje y la enseñanza *online*. Algunos de los desafíos más importantes consistían en retener la reducida población de profesores de inglés y brindarles estaciones de trabajo confiables donde poder acceder a internet. A pesar de estas dificultades, el entusiasmo de un pequeño porcentaje de docentes dispersos en una vasta área de la ex Unión Soviética tuvo como resultado que un amplio

número de docentes obtuviera capacitación en Tics. La situación puede mejorar aún más, a medida que se produzcan avances en la tecnología disponible y se incrementen los recursos de enseñanza gracias a subvenciones de países europeos y de los Estados Unidos, particularmente para profesores de inglés.

En lo que refiere al desarrollo profesional, es importante mencionar que la posibilidad de transferir los materiales utilizados en estos cursos es aún cuestionable, ya que fueron desarrollados para culturas muy diferentes, algunas de las cuales son, desde la perspectiva de los países en desarrollo, muy ricas en recursos. Por esta razón, los materiales necesitarían ser adaptados para cubrir las necesidades culturales, contextuales y del sistema educativo de cada uno de los Estados Miembro de la Unesco. (UNESCO 2004:41-44).

- **Síntesis**

El contar con herramientas tecnológicas para promulgar la capacitación del profesorado es de gran ayuda, toda vez que beneficia al aprendizaje autónomo de una forma virtual, además “representa una oportunidad para integrar los avances innovadores y tecnológicos disponibles en el aprendizaje online, con la interacción y la participación llevada a cabo en la enseñanza tradicional. Puede apoyarse y reforzarse a través de la utilización de la experiencia y la orientación mediante el contacto personal” (Thorne, 2003:16).

Por lo que, el uso de las tics significa una ventaja para poder avanzar a pasos agigantados en pro de la calidad educativa, pero, para que esto se lleve a cabo, existen factores importantes que tomar en cuenta, tales como; el contexto donde este se va a desarrollar, el equipamiento y funcionamiento de los ordenadores, el conocimiento del uso de las tics por parte de los docentes, los programas en línea ofertados, entre otros, todo esto con el propósito de poder llevar a cabo una preparación en línea adecuada.

2.6 Análisis de la educación en el Ecuador, asignación PIB, inversión, eficiencia, objetivos, fortalecimiento en la educación, enfoque docente

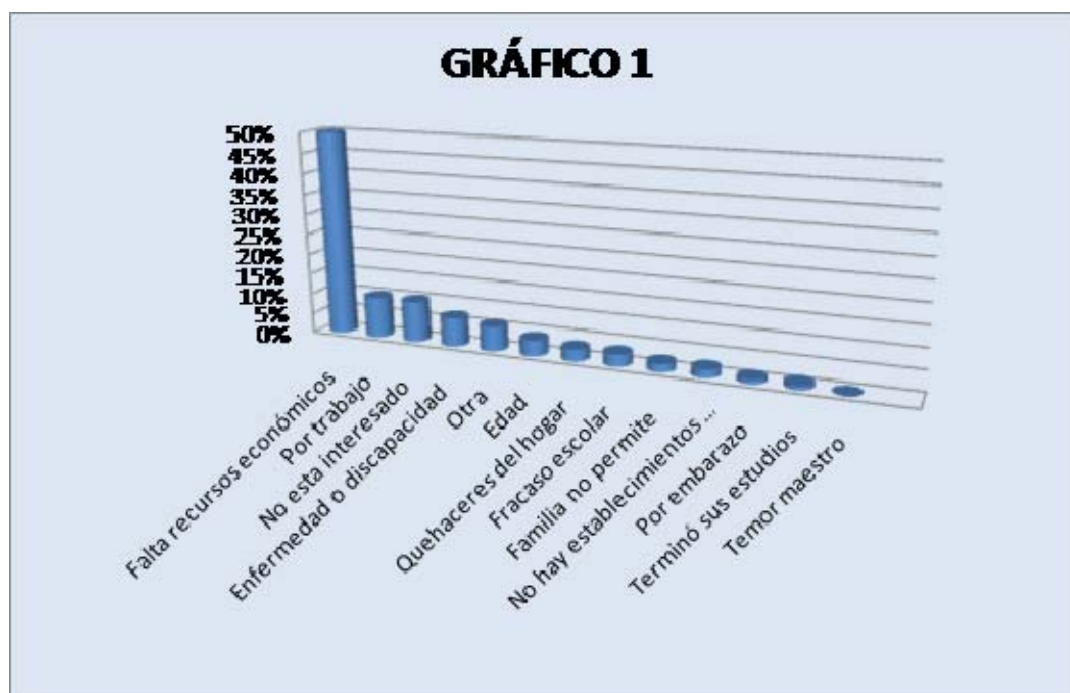
“Ecuador se encuentra iniciando grandes reformas, cambios y proyectos en su sistema educativo y ha logrado avances importantes. Sin embargo, todavía quedan retos significativos, para que todos los estudiantes reciban una educación que les permita alcanzar su potencial, en PREAL (2010:6).”

Según el Banco Mundial (2009), Ecuador reporta inscripción escolar nivel primario 114%. La mayoría de los estudiantes que no asiste a clases lo hace por razones económicas, datos del INEC de 2008 dice, aún cuando la

Constitución ecuatoriana señala el derecho a la educación de todos sus ciudadanos, la mitad de los alumnos que no asiste a las clases lo hace por razones económicas (costo de los materiales, los uniformes, etc.) (Gráfico.1): Otro 10% de los encuestados señala que la necesidad de trabajar les impide educarse. Los datos del INEC también señalan que 4,4% de los niños y jóvenes entre 5 y 17 años trabajan y no estudian, adicionalmente, 5,3% de niños y jóvenes entre 5 y 17 años trabajan y estudian.

Igualmente preocupante es que 1 de cada 10 alumnos entrevistados citaron, como factor de no asistencia, que “no le interesa”. Esto puede sugerir, entre otras cosas, que las escuelas no están haciendo un buen trabajo en proveer currículos e instrucción que, para los alumnos, resultan relevantes e interesantes. (PREAL, Fundación Ecuador y Grupo Faro, 2010:9).

GRÁFICO No. 1. Razones de no asistencia a clases, jóvenes de 5 a 17 años, 2008



Fuente: Elaboración propia, (2011) a partir de datos de EC, EMENDU, 2008

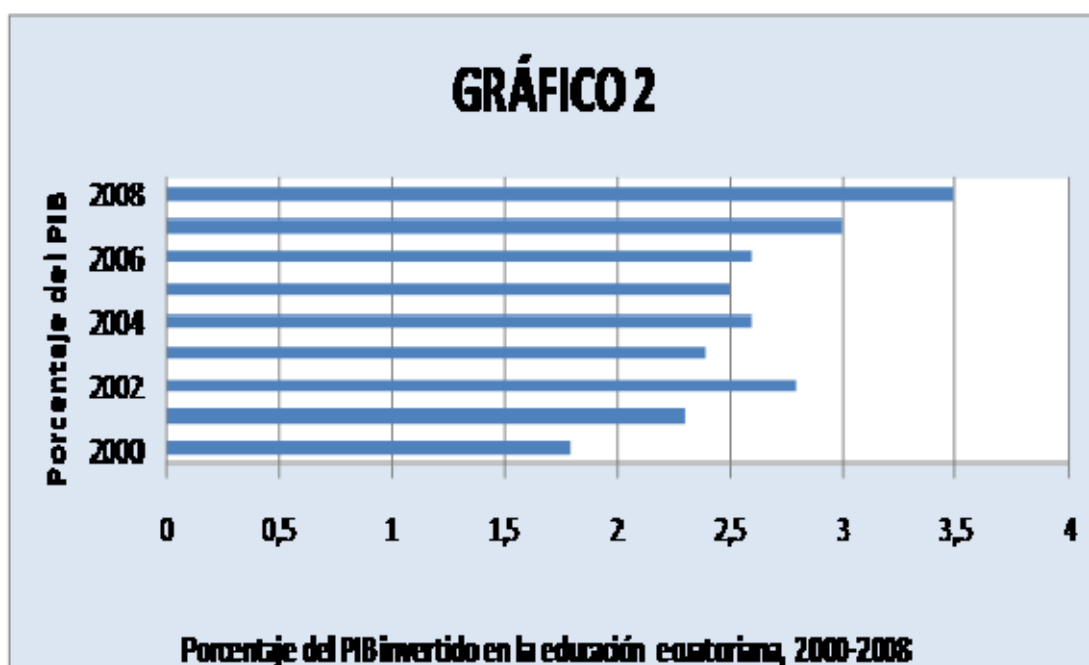
Según el Banco Mundial (2008), El nivel secundario de inscripción reporta un 68%, comparado con Latinoamérica, los niveles de cobertura de la educación son altos a nivel de primaria, pero persiste el déficit a nivel de secundaria. PREAL, Fundación Ecuador y Grupo Faro (2010:10) señala que la tasa de

alfabetización total de adultos es de 84% por lo que está claro que será necesario seguir trabajando para alcanzar la meta de un Ecuador libre de analfabetismo.

Otro factor que afecta la educación es la inequidad social del Ecuador la cual afecta las oportunidades de aprendizaje de los jóvenes como los niveles sociales, alumnos de etnias minoritarias, estudiantes que viven en el área rural y alumnos de la Amazonia. PREAL, Fundación Ecuador y Grupo Faro, (2010:14-16), hechos que ayudan a perpetuar la pobreza y que según el Banco Mundial hasta 2010 llegó a 32%, lo que demuestra una diferencia de 4% menos en comparación con 2009 y aún se necesita de mas para poder mejorar.

- El porcentaje del PIB asignado a la educación aumentó 1.7 puntos porcentuales de 2000 a 2008.

GRÁFICO No. 2. Porcentaje del PIB asignado a la educación



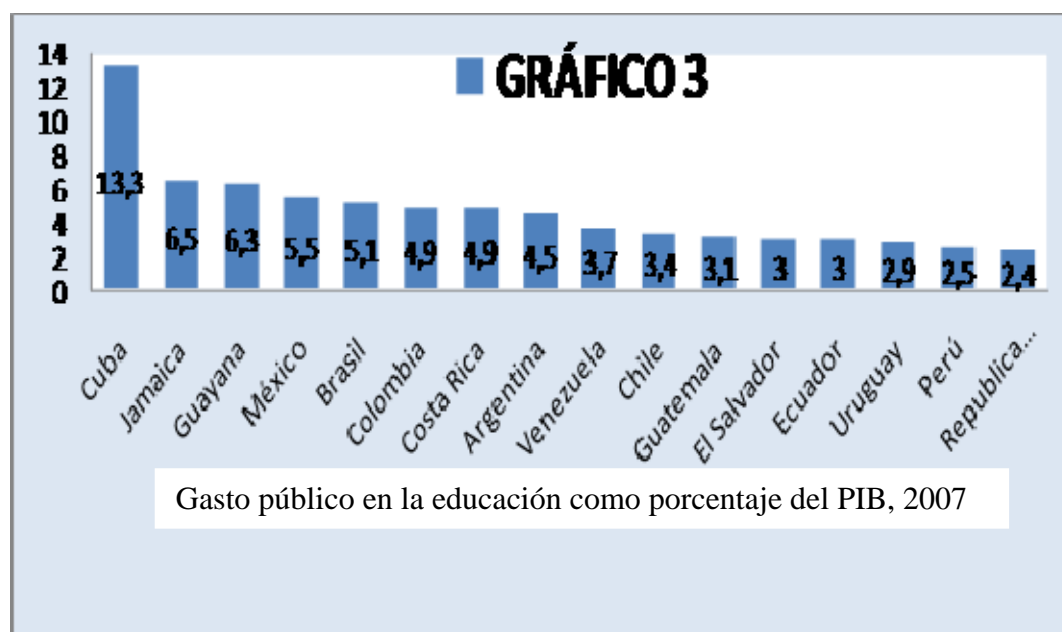
Fuente: Elaboración propia, (2011) a partir de datos Ministerio de Economía y Finanzas del Ecuador, 2009; Banco Central del Ecuador, 2009; Banco Central del Ecuador, 2009; Observatorio de la Política Fiscal, 2006

Como se puede observar en el gráfico, desde el año 2000 hasta el 2006, la inversión en la educación, como porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB), incrementó ligeramente, manteniendo un promedio aproximado de 2,4%. Del 2006 al 2008, se ve un incremento más significativo, de 2,6% al 3,5%. Este aumento en el presupuesto ha permitido cubrir varias necesidades, como por ejemplo: abrir 12.000 partidas presupuestarias para nuevos docentes e invertir en la mejora de la infraestructura y equipamiento.

Desde que se comprometió en 2006 a incrementar anualmente en 0,5% el PIB asignado a la educación, el Gobierno lo incrementó en 0,4% puntos porcentuales en 2007 y en 0,5% puntos porcentuales en 2008. Si el Gobierno continúa incrementando el PIB asignado a la educación de manera igual, habrá alcanzado su meta de 6% en el 2013, dos años antes de la meta establecida por el Plan Decenal. En PREAL, Fundación Ecuador y Grupo Faro (2010:27).

- **Ecuador sigue siendo uno de los países de Latinoamérica que menos invierte en la educación**

GRÁFICO No. 3. Gasto público en la educación como porcentaje del PIB, 2007



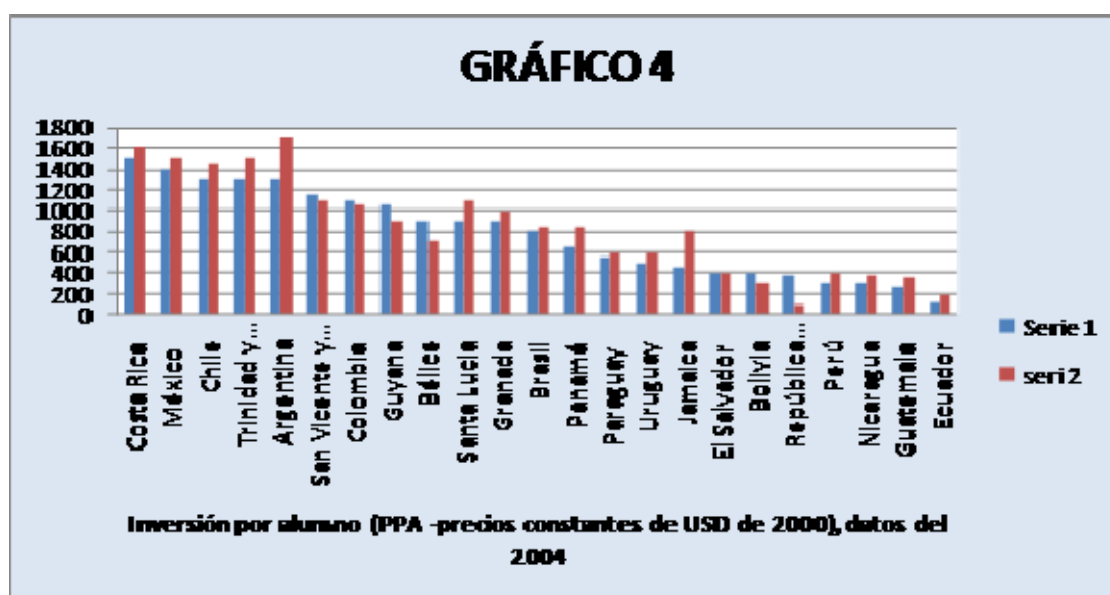
Fuente: Elaboración propia, (2011) a partir de datos UNESCO, 2009; Datos de Ecuador de Ministerio de Economía y Finanzas, 2009; Banco Central del Ecuador, 2009.

En 2007, Ecuador invirtió un 3,0% del PIB en educación, ubicándolo entre los países que menos gastaron en el aprendizaje de sus ciudadanos en la región, después de Uruguay, Perú y la República Dominicana Sin embargo, Ecuador está trabajando para incrementar este valor anualmente hasta llegar al 6% en el año 2015.

Aun así, los recursos invertidos actualmente son insuficientes, y no incluyen los gastos del 24% de alumnos en los niveles de Educación inicial básica y bachillerato que asisten a instituciones privadas. En PREAL, Fundación Ecuador y Grupo Faro (2010:27-28).

Ecuador invierte poco por alumno

GRÁFICO No. 4. Inversión por alumno (PPA -precios constantes de USD de 2000)



Fuente: Elaboración propia, (2011) a partir de datos UNESCO, 2007

Los datos más recientes disponibles sobre cuánto gasta Ecuador por alumno, en comparación con otros países, son del año 2004, reportados en el informe The State of Education in Latin América and the Caribbean:

Guaranteeing Quality Education for All de UNESCO. En aquel momento, Ecuador fue el país en América Latina que menos invertía por alumno de primaria (de los países que reportaron ese valor): Mientras países como Argentina, Chile, Costa Rica, México y Trinidad y Tobago invertían entre \$1,200 y \$1,500 por alumno de primaria, controlado por las diferencias en el costo de vida. Ecuador solamente proporcionó \$109 por cada uno de sus alumnos de primaria. El país que estuvo en penúltimo lugar, Guatemala, logró invertir más del doble que Ecuador: \$260 por alumno en primaria.

Aunque Ecuador gastó más por alumno a nivel de secundaria, unos \$207, todavía fue mucho menor que la mayoría de los países de la región. PREAL, Fundación Ecuador y Grupo Faro (2010:28).

• Ecuador invierte más de cuatro veces por alumno en Educación Superior que por alumno en los niveles fundamentales del sistema educativo

Aunque el monto de recursos que se asigna a la educación es importante, también es vital utilizar los fondos disponibles de la manera más eficiente. Por ejemplo, se estima que durante el período de 2005-2007 el Estado gastó un aproximado de \$30 millones en la repetición escolar; recursos que podrían haber sido utilizados en otras actividades para mejorar la calidad del sistema.

En adición, varios estudios apuntan a que, mientras más temprano se invierte en la educación de un individuo, mayor es el retorno económico para la sociedad. Por ejemplo, se ha calculado que, por cada dólar que el Estado invierte en programas de Educación inicial de calidad en los Estados Unidos, el retorno de la inversión es de \$16154 (el Estado ahorra dinero por pagos reducidos en tutorías, menos repeticiones de años escolares, menores bonos de pobreza y/o desempleo, menor encarcelamiento).

Por lo tanto, investigadores como Carneiro y Heckman proponen que la inversión ideal en la educación por parte del Estado se da cuando se invierte más en la Educación inicial, y se reduce la inversión de forma continua hasta llegar a una inversión mínima en la educación superior. Los datos disponibles indican que Ecuador invierte en la educación de manera opuesta a la sugerida por estos estudios.

A pesar del énfasis dado al nivel de educación inicial en recientes años, no se tiene datos exactos sobre el número de niños atendidos ni el gasto en este nivel. Un estimado señala que se habría invertido un aproximado de USD \$200 por alumno en educación inicial por medio del Fondo de Desarrollo Infantil FODI y Operación Rescate Infantil ORI: A nivel de la “educación general básica”, se logró proporcionar \$327 a cada estudiante. Los alumnos de bachillerato recibieron casi el doble para su educación, \$544 cada uno. En contraste, el gobierno ecuatoriano, por medio del Consejo Nacional de

Educación Superior (CONESUP), invirtió aproximadamente \$1,200 por alumno en 2006.

GRÁFICO No. 5. Inversión del gobierno por alumno



Fuente: Elaboración propia, (2011) a partir de datos *Gobierno Nacional de la República del Ecuador, 2009; Ministerio de Educación, 2009t; Ministerio de Coordinación de Desarrollo Social, 2008; Ministerio de Educación 2008, Ministerio de Finanzas, 2007b; Observatorio de la Política Fiscal, 2006.*

Esto es más del doble de lo invertido en estudiantes de bachillerato, y cuatro veces mayor a la cantidad proporcionada a alumnos de “educación general básica”. Si bien es cierto que el costo de proveer educación en este nivel es más alto, éste último presenta problemas en cuanto a la equidad si se considera que son muy pocos los alumnos de bajos recursos que completan la secundaria, y mucho menos aquellos que logran entrar en la educación superior. PREAL, Fundación Ecuador y Grupo Faro (2010:28-29).

- **Se necesita aumentar la cantidad y eficiencia de la inversión para contribuir a una mejor calidad educativa**

En general, se ha visto que la situación del financiamiento en la educación ecuatoriana ha mejorado. Sin embargo, se ve la necesidad de mantener este incremento hasta alcanzar, por lo menos, una inversión mínima de 6% del PIB. Además de aumentar, es necesario asegurar que el presupuesto se invierta de la manera más eficiente posible a fin de alcanzar los objetivos de mejoría de la calidad y equidad de la educación.

Por lo que el involucrar más a los miembros del sistema educativo y el permitir que estos actores tomen más responsabilidades por el sistema educativo puede llevar a pasos más efectivos hacia su mejoría y que haya mayor transparencia y rendición de cuentas en lo que a estas responsabilidades y acciones se refiere. PREAL, Fundación Ecuador y Grupo Faro (2010:29-30).

- **Síntesis**

En base al informe educativo, a pesar de que en el Ecuador se han realizado significativas reformas en la educación, aún es necesario mejorar las políticas educativas con el propósito de mejorar la calidad, partiendo con el fortalecimiento de la educación inicial, base para que el Estado ecuatoriano pueda ahorrar dinero, pero sobre todo para promover la igualdad de oportunidades. Además de concienciar las ventajas económicas y de vida que podrían tener los ecuatorianos al adquirir un título de bachiller.

Sin olvidar que, el **enfoque en los docentes** es primordial para una mejor calidad de aprendizaje, por lo que se deberá en el futuro escoger minuciosamente aquellos que quieran ser parte de la docencia, y no sea la docencia, la carrera estudiada por estudiantes que no tuvieron otra opción, o porque no fueron aceptados en la carrera que al principio fue electa por cada uno de los ellos, sino que sean, los mejores estudiantes electos para que ejerzan la práctica docente, solo así, con personas bien preparadas el sistema educativo ecuatoriano podrá dar un giro en la calidad educativa.

Sin olvidar, que la clave para un docente eficiente será siempre la capacitación continua, una buena remuneración sin olvidar los incentivos que motiven el mejor rendimiento laboral dado que a través de los mencionados estímulos los maestros podrán brindar una mejor calidad educativa y garantizar estudiantes bien formados, listos para aportar con la sociedad y el país. Según, PREAL, Fundación Ecuador y Grupo Faro (2010:29).

- **Objetivos de la educación en el Ecuador**

La exigencia social ha sido muy marcada ya que los sistemas tradicionales no satisfacen a la realidad de su entorno, a través de la educación se busca solventar muchas situaciones que aquejan a la sociedad en general. Los avances tecnológicos y el avance de la ciencia en el mundo ha puesto a los sistemas educativos del Ecuador en dinamía por lograr sus propósitos, por lo que es muy importante señalar que se han abierto varias modalidades para facilitar que el maestro se capacite cada vez más y desarrolle todas sus potencialidades.

Se pretenden superar las dificultades relacionadas con el debilitamiento de la capacitación masiva, el carácter conjetural y de poco impacto de las políticas de formación, la ausencia de estímulos para el maestro innovador y la carencia de un sistema de formación continua para la actualización en los procesos formativos acordes con la dinámica del ambiente, la ciencia y la tecnología, según OEI (s/n).

- **Fortalecer la Educación inicial**

Jacobson (2008), dice: La educación inicial es esencial para proveer las bases fundamentales para lograr una sociedad en que cada individuo tenga

igualdad de oportunidades para alcanzar su potencial. Además, es una de las mejores estrategias para alcanzar una sociedad más próspera. Aunque el Ecuador ha hecho esfuerzos para mejorar la cobertura de la educación inicial, todavía queda mucho trabajo por hacer.

Actualmente, existen varios programas de cuidado infantil bajo la rectoría del Ministerio de Inclusión Económica y Social, programas municipales, programas privados y programas del Ministerio de Educación. La dispersión de la oferta pública dificulta que se conozca la calidad y alcance de todos los programas, lo cual es preocupante ya que algunos estudios indican que, si la educación inicial no es de calidad, deja de ser beneficiosa. En Bedregal (2006); Gavilanes (2008); McKinsey & Company (2007).

En referencia a estos párrafos se puede decir que es necesario un análisis de la clase de educación que se está impartiendo principalmente en la educación inicial toda vez que este nivel es clave para poder ofrecer una mejor sociedad y si existen falencias es recomendable implementar políticas encaminadas a la mejora en cada una de las asignaturas que sirvan como base para poder mejorar la calidad educativa, pero sobre todo que sirvan de base para poder continuar efectivamente con la secundaria y el nivel superior y poder así ofrecer a los ecuatorianos una educación de la que nos podamos sentir orgullosos. Citado en PREAL, Fundación Ecuador y Grupo Faro (2010:31).

- **Enfocarse en los docentes**

McKinsey & Company (2007) cita: Como lo han demostrado estudios internacionales, la calidad de los docentes es esencial para asegurar la calidad del aprendizaje. Por lo tanto, se deberá fortalecer y, continuamente, mejorar políticas de selección de las personas más aptas para ejercer la docencia, y fomentar políticas de desarrollo profesional continuo de docentes para asegurar que son instructores cada vez más efectivos. (PREAL, Fundación Ecuador y Grupo Faro 2010:31-32).

En algunos países con excelentes sistemas educativos, solamente los egresados universitarios con más altas calificaciones pueden concursar por plazas docentes, y se les exige tomar exámenes para comprobar su nivel de destrezas académicas. McKinsey & Company (2007), en PREAL, Fundación Ecuador y Grupo Faro (2010:22).

Si se quiere mejorar la calidad educativa es claro que se deberá comenzar con una selección rigurosa de quienes serán parte del cuerpo docente, eligiendo principalmente los mejores estudiantes y a la vez haciendo un gran énfasis en la capacitación de los docentes de forma continua que vaya de la mano con una planificación enfocada a lograr propósitos previamente establecidos y así poder ayudar desde las bases al sistema educativo.

- **La inversión en la formación de los profesores**

Prácticamente todas las reformas educativas han invertido en la formación de los maestros y se han preocupado por profesionalizar la carrera docente, ya que hay acuerdo en que el desarrollo del conocimiento y las destrezas de los profesores es una de las actividades de mayor impacto directo en el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes. No obstante, la baja calidad de los programas de formación docente no ha logrado cambios efectivos en las prácticas de enseñanza de los maestros. Además en la mayoría de los países los salarios de los docentes son significativamente inferiores a los de los profesionales y técnicos con niveles comparables de formación.

Esta situación conlleva a que los institutos de formación docente tengan grandes dificultades para atraer buenos candidatos y un gran porcentaje de maestros no cuenta con las calificaciones académicas requeridas por la ley. Los maestros menos calificados tienden a concentrarse en las escuelas rurales y urbano- marginales reproduciendo la desigualdad preexistente.

Si bien la región ha registrado importantes avances de una generación a otra en cuanto a años promedio de educación, esta tendencia al incremento de cobertura educativa coexiste con una alta estratificación de la educación: los logros educativos varían con el nivel de ingreso, la clase social, la ubicación geográfica (urbano-rural), lo que está perpetuando las desigualdades.

Las desigualdades de origen social siguen siendo muy importantes. Los niños provenientes de hogares con bajo nivel educativo de sus padres tienen mucho menos posibilidades de alcanzar niveles avanzados de escolaridad. Esto se refleja en los resultados de los sistemas de medición de la calidad de la educación, los mismos que muestran una segmentación del rendimiento escolar en detrimento de los alumnos provenientes de familias de bajos ingresos y de bajos niveles educativos. Ana Esteves (2008), citado en Arcos y Espinosa (2008:16).

- **Síntesis**

Luego del análisis de la Educación en el Ecuador, se puede concluir que existen un sin número de factores que necesitan ser alcanzados para llegar a la calidad educativa, y a pesar de que en la actualidad se han tomado las medidas necesarias para lograrlo, existe aún mucho en que trabajar para lograr el objetivo propuesto, sin duda la capacitación continua del profesorado es imprescindible, por lo que es preciso concienciar a los docentes de nuestro país de su rol como profesores.

Toda vez que, muchos han llegado a ser parte del personal docente por factores ajenos a la vocación de impartir clases y muchos no han sido los mejores estudiantes, sino todo lo contrario, esto debido a que muchos han

asumido la profesión por necesidad laboral, lo que forma parte del problema por el cual la educación no ha avanzado y se espera paulatinamente cambie con un nuevo sistema propuesto por SENESCYT a partir de febrero 2012, que consiste en la rendición de pruebas estandarizadas para el ingreso a las carreras del país, acción con la que se espera lograr contar con un mejor grupo de estudiantes y por ende mejores profesionales. Como menciona McKinsey en su estudio, la calidad de los docentes es esencial para asegurar la calidad del aprendizaje.

Sin embargo, mientras se espera la transformación educativa, en el país, es necesario comenzar por hacer concienciar a los docentes que si no están comprometidos enteramente con la profesión, no se podrá ofrecer a nuestra patria un mejor futuro en educación, se debe empezar por motivar al profesorado a ver la realidad que vive nuestro país, para luego basados en ella tornar la mirada al grupo con que cada docente trabaja en las diferentes regiones del Ecuador y provocar un cambio que contribuya a una transformación positiva.

Y con el propósito de lograr esa transformación, es necesario recordar a los docentes el índice de analfabetismo, el número de inscritos en primaria secundaria y el nivel superior, la cantidad de repeticiones que existen anualmente, el número de niños trabajadores, la inversión que existe en educación en el país, la situación económica pero sobre todo la cantidad y eficiencia de los educadores del Ecuador, con el fin de que luego de este análisis se pueda comprometer a los docentes a ser parte de la solución y no del problema y que al conocer todos los factores que inciden en el estancamiento del progreso en la educación los docentes conciencien, pero sobre todo se capaciten continuamente con el solo propósito de hacer la diferencia y ayudar a mejorar el país a pesar de cualquier pequeño obstáculo que se encuentre en el camino.

Si varias investigaciones demuestran que la calidad de los docentes no es buena, es hora de cambiar esa concepción de los profesores, comprometiéndolos al docente a un cambio de mentalidad, en el que profesionales de la educación y los estudiantes trabajen en conjunto, pero sean los docentes a través de la capacitación continua los que lleven a las aulas nuevas estrategias que motiven al estudiante a trabajar, con el propósito de aprender y hacer suyo el aprendizaje, que se trabaje colaborativamente, que se promueva la generosidad de conocimiento, que todos los estudiantes sepan lo mismo y que todos salgan con las mismas bases, que no sean algunos los mejores sino todos. Con el solo fin de contribuir a la sociedad, y las estructuras del sistema, sin olvidar que los centros de trabajo tienen que ayudarlos a centrarse en esas tareas como lo asevera la OCDE.

2.7 La problemática de la capacitación laboral y formación profesional en el Ecuador

La capacitación laboral o formación profesional como también se la denomina, es un tema sumamente importante en la operación de un mercado de trabajo dinámico, en el que se requiere aumentar la productividad mediante la mayor y más apropiada calificación para el mismo.

Tal como lo señala Tokman (2001) "... a medida que los países adoptan el modelo de desarrollo basado en la globalización, la apertura y la incorporación de nuevas tecnologías y formas de organización del trabajo, la capacitación de los recursos humanos adquiere un carácter diferente: de instrumento tradicional de política hacia el mercado laboral se constituye en una variable estratégica fundamental, por su importante incidencia en la productividad y competitividad, que son ahora determinantes del crecimiento, el empleo y los salarios" (OIT,2001:4).

El mundo del trabajo se está organizando de modos poco conocidos y está originando procesos de complejidad creciente que exigen de los hombres y mujeres que quieran integrarse al trabajo, otras competencias. La formación profesional ha de adoptar y aportar metodologías, tecnologías de enseñanza y recursos humanos preparados para poder ajustar los perfiles de la persona trabajadora, o que busca trabajo, a los perfiles de la demanda de empleo.

Por lo tanto, es un imponderable que los países en general y el Ecuador, en particular, adopten sistemas de monitoreo del mercado laboral a fin de disponer de herramientas que entreguen los insumos para planificar, ejecutar y evaluar acciones de capacitación íntimamente ligadas a las demandas sociales.

Un sistema de capacitación de calidad debe poder brindar Información general sobre el mundo laboral para que la persona que busca trabajo o necesita actualizarse esté bien informada, conozca el contexto en el que se inserta su actividad y el papel que ésta juega en el conjunto social y productivo; de esta manera logrará mayor seguridad sobre qué hacer y por dónde moverse; se comunicará mejor con el entorno y con los requerimientos del trabajo; y, participará más activamente en su propio proceso de desarrollo.

La capacitación laboral ha de implementar metodologías que ayuden al trabajador potencial o activo a conocer sus recursos y sus carencias, descubrir sus fortalezas y debilidades, sistematizar sus conocimientos y desarrollar el razonamiento lógico, crear iniciativas, escuchar propuestas e ideas, dominar miedos, inseguridades, rigideces que son producto del conocimiento y la no calificación.

Un sistema de capacitación laboral o formación profesional de calidad debe mantener un diálogo permanente con la empresa para dar y recibir información para trabajar juntos en diseños, procesos y estrategias para satisfacer necesidades de oferta y demanda de calificación. Aplicar métodos y técnicas de aprendizaje que hagan posible la adecuación personal – medio

organizacional; y, comunicarse con la realidad del trabajo, la tecnología, los problemas y las soluciones.

Además debe mantener un diálogo continuo con la sociedad para favorecer el conocimiento de colectivos discriminados de la formación y el empleo y así diseñar, planificar, aplicar acciones de formación-trabajo con instituciones y organismos públicos que dignifiquen al individuo exigiéndole trabajo y formación.

El sistema de formación profesional, que se materializa a través de las instituciones, debe incluir en su diseño estratégico la interrelación con otras instituciones de la misma naturaleza, así como centros de formación y centros de nuevas tecnologías de formación para hacer viable la transferencia de tecnologías de la producción y de la formación y equipos humanos preparados para rentabilizar las metodologías útiles y no quedar obsoletos técnica y pedagógicamente.

Por último, pero no menos importante, la capacitación laboral adquiere efectividad y eficiencia si avanzan los recursos humanos que la desarrollan, a nivel personal, técnico y pedagógico; es decir si sus planificadores, docentes e instructores están bien formados y capacitados.

Por otro lado, analizando la fuerza de trabajo, Ecuador tiene una población joven ya que el 33% tiene menos de 15 años y la población en edad de trabajar entre 10 y 64 años representa el 73% del total. La población económicamente activa muestra altos niveles de ocupación, pero con un significativo porcentaje de subempleados.

De acuerdo con la Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo, Área urbana y rural, ENEMDU – INEC nov. 2004, el 77% de los trabajadores subempleados del área urbana, corresponde a personas del sector informal, porcentaje que a nivel de país es del 60%. El medio laboral enfrenta el deterioro de las relaciones laborales y el uso creciente de contratos temporales. Factores que reducen el interés de los empleadores por capacitar a sus trabajadores, que impide que la fuerza de trabajo mejore sus condiciones de capacitación.

Al considerar la población según grupo de ocupación, la Encuesta de Empleo, Desempleo y Subempleo de septiembre de 2005, muestra que un poco más del 25 % de la población económicamente activa PEA corresponde a trabajadores no calificados que son aquellas personas que carecen de las condiciones requeridas para desempeñar satisfactoriamente una ocupación de cualquier nivel de calificación.

Según el Sistema Integrado de indicadores sociales del Ecuador SIISE la tasa de alfabetización de la población económicamente activa en el 2001

alcanzó un 91% y la cobertura de la educación primaria en los niños de seis a doce años es de 90.3%. Esta cifra desciende a 51.4% en la educación secundaria y a 14.9% a nivel superior.

De acuerdo al Diagnóstico elaborado por el Consejo Nacional de Competitividad, la escolaridad promedio de la población económicamente activa PEA es de 7.3 años, lo que le pone al Ecuador en el segundo lugar entre los países andinos. Dicho diagnóstico señala que “cuando este indicador se compara con el nivel de ingreso del país, se encuentra que el nivel de la educación de la fuerza de trabajo es más alto al que le correspondería según dicho nivel de ingreso “y agrega que” esto es una evidencia clara de que el problema no radica principalmente en la cantidad de la población educada, sino en la productividad de la fuerza de trabajo o en la calidad de la educación” (Diagnóstico de la situación de la competitividad por línea estratégica. Consejo Nacional de Competitividad, Sección sobre Capital Humano).

El informe citado anteriormente menciona diversos antecedentes que sugieren que el aprovechamiento de la educación es muy bajo y en general los resultados cualitativos de la educación es deficiente. (Vinuesa, 2007:4-6).

- **Síntesis**

En este punto es necesario realizar un análisis de comparación de algunos datos que a la fecha han cambiado en cierta forma, toda vez que de alguna manera el Estado ha tratado de dar estabilidad a los empleados y hoy en día a partir de las nuevas reformas de la Ley Orgánica Intercultural y Ley Orgánica de Educación Superior, en educación, los profesores que tenían dos y hasta tres trabajos para poder sustentar sus hogares tendrán una remuneración unificada con algunas reformas en la jornada laboral, remuneración variable por eficiencia y definición de promoción de acuerdo a la ley transitoria. (LOEI, 2011:32).

Las remuneraciones varían, desde \$500 si son graduados de un instituto superior o tecnológico y de \$775 si cuentan con un título universitario, lo que demuestra una mejora en comparación de los \$330 mensuales que los docentes del sistema educativo percibían antes, lo que no cubría el valor de la canasta familiar básica que en 2011 se ubicó en 586,18 dólares, con un ingreso familiar de 545,07 dólares, lo que evidencia una restricción de 44.11 dólares. (INEC, julio 2012).

Sin embargo, es importante destacar que si los docentes según el caso percibiere hasta 714 dólares mensuales y la canasta familiar es de 583.27, su restante equivaldría a 130,73, que en muchos de los casos por las diversas situaciones en el hogar hasta llegan a quedar sin un porcentaje de la cantidad percibida, por lo tanto ¿Cómo los docentes podrían capacitarse si muchos de los curso en el caso del idioma inglés dependiendo del curso oscilan entre 500

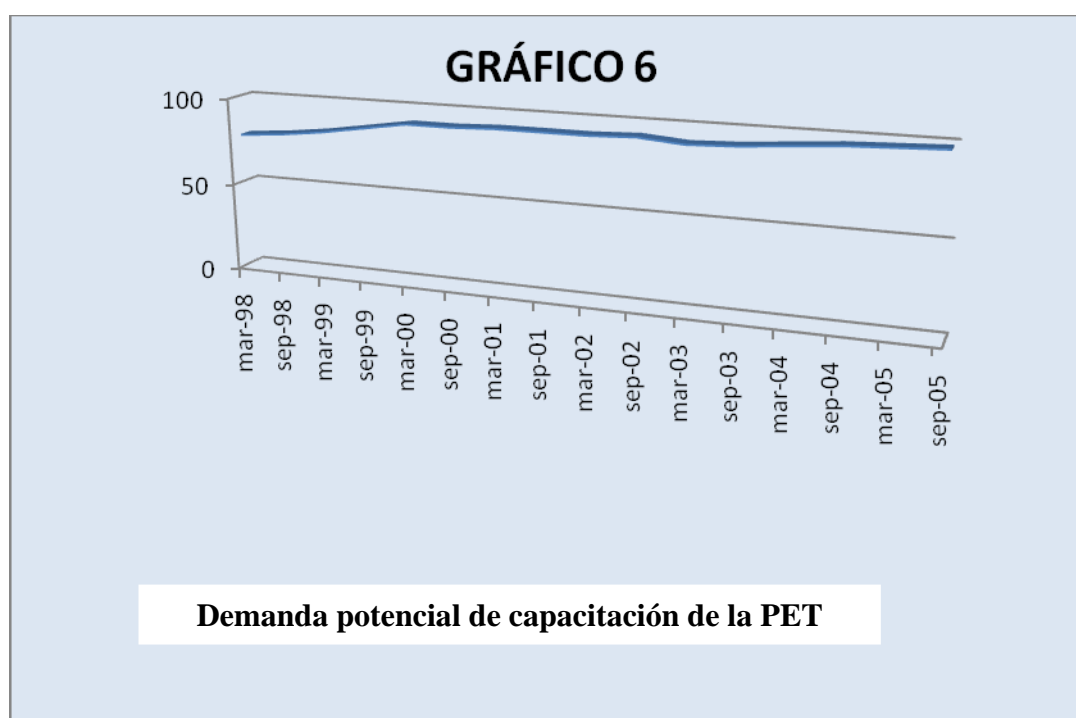
y mas dólares?, es hora de concienciar, pero sobre todo hacer un llamado a las instituciones para que pongan atención en cuanto a la formación continua de su profesorado para poder mejorar la calidad de la educación.

2.7.1 Situación de la demanda y oferta de capacitación

Es notoria la ausencia de rectoría del Estado, una de cuyas funciones más trascendentes debería ser la de armonizar la demanda con la oferta dentro de los diferentes sectores productivos, a fin de responder a los objetivos estratégicos del desarrollo nacional.

Según los datos que proporciona la Encuesta de Empleo del Banco Central del Ecuador de los años 1998 al 2005 se observa un crecimiento de la demanda potencial de capacitación que se inicia en el 78% y sobrepasa el 98% al final del período analizado.

GRÁFICO No. 6.Demanda potencial de capacitación de la PET



Fuente: Elaboración propia, (2011) partir de datos BCE – PUCE - FLACSO.- Empleo 1998 – 2005

Los datos de la Encuesta de Condiciones de Vida aplicadas por el INEC en los años 1998 y 2006 indican un incremento de 0.9 % en la demanda potencial insatisfecha entre estos dos años de referencia, tal como lo expresa el gráfico siguiente.

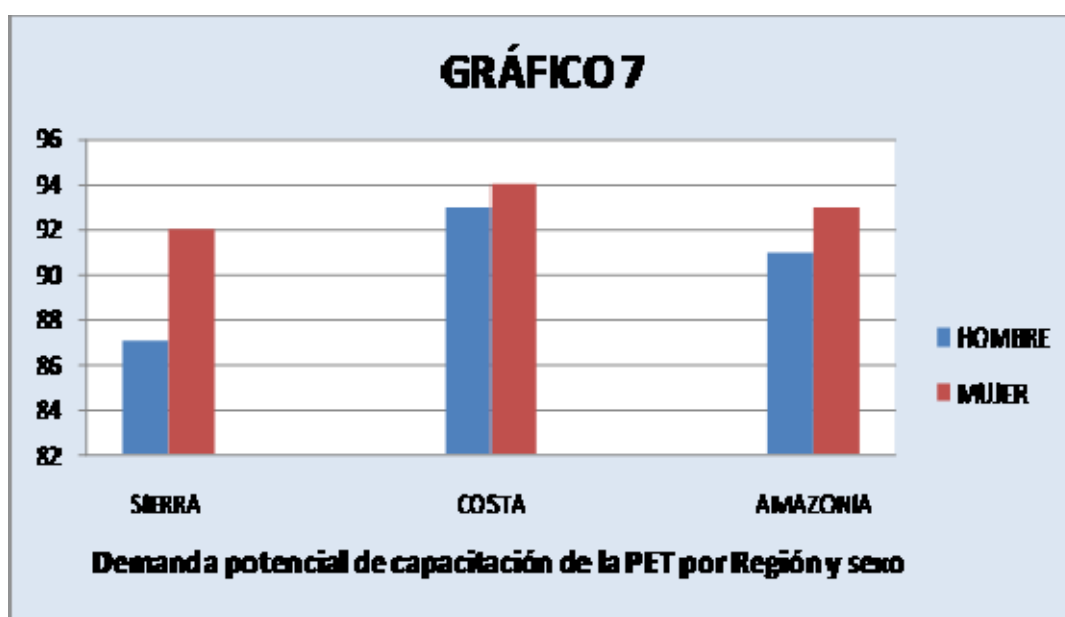
CUADRO No. 4. Potencial de capacitación

| Demanda potencial de capacitación de la PET | |
|---|--------------|
| Año | Porcentaje % |
| 1998 | 90,75 |
| 2006 | 91,65 |

Fuente: Elaboración propia, (2011) partir de datos ECV – 2006

En lo concerniente a la demanda potencial de capacitación por región y sexo, la población de la región costa y el sexo femenino en las tres regiones son las que más requieren ser atendidas por los programas, como se observa en el gráfico 7.

GRÁFICO No. 7. Demanda potencial de capacitación de la PET por Región y sexo



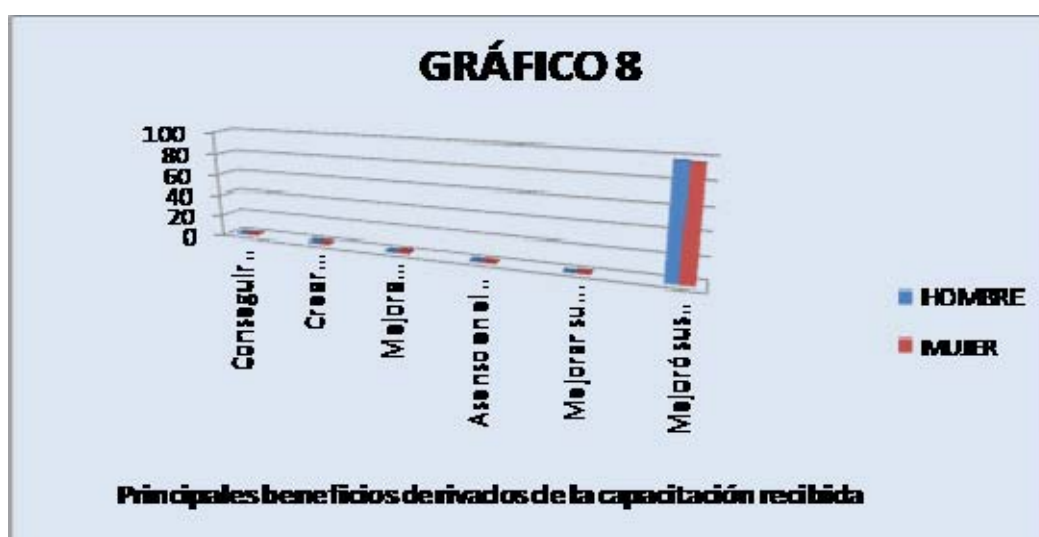
Fuente: Elaboración propia, (2011) partir de datos ECV – 2006

Entre las varias causas que no estimulan la participación activa de la población en programas de capacitación laboral y formación profesional están aquellas de falta de concordancia entre lo que requiere la sociedad, el puesto de trabajo y lo que se oferta, principalmente en los programas de capacitación dirigidos a personas ocupadas.

Lo que expresa el siguiente Gráfico puede reflejar el divorcio existente entre la oferta y la demanda; además se podría discernir que la capacitación que se ofrece en el país es de tipo escolarizada, apuntando solo a la competencia cognitiva y descuidando los demás aspectos que deben contener los programas bien estructurados para atender el desarrollo del saber, saber hacer y saber ser.

Igualmente se puede observar que la capacitación ayuda muy poco a conseguir trabajo, a crear una empresa propia o a mejorar la misma, en tanto que ayuda, en gran medida, a mejorar los conocimientos. Este aspecto debería ser considerado por los entes que controlan el desarrollo de los servicios a fin de que los contenidos y las metodologías sean acordes con lo que requieren los sectores sociales del país. (Vinuela, 2007:7-12).

GRÁFICO No. 8. Principales beneficios derivados de la capacitación recibida



Fuente: Elaboración propia, (2011) partir de datos ECV – 2006

- **Situación de la oferta de capacitación**

Lo mencionado en los párrafos anteriores sirve de preámbulo para realizar un análisis cuanti-cualitativo de lo que sucede con la capacitación laboral en el Ecuador, en donde existe una diversidad de oferentes tanto a nivel privado como público. A nivel público se puede citar, de manera relevante, al Servicio Ecuatoriano de Capacitación Profesional (SECAP), el Consejo Nacional de Capacitación y Formación Profesional (CNCF) a los institutos de educación superior y a los colegios técnicos, que están bajo la supervisión del Ministerio de Educación y el Ministerio de Trabajo y Empleo. En el sector privado, operan

institutos de educación superior, colegios técnicos, fundaciones, ONGs, Cámaras y la Junta Nacional de Defensa del Artesano.

Esta alta gama de oferentes que suman aproximadamente 4934, genera una gran dispersión de esfuerzos y recursos, haciendo imposible contar con una oferta de alta calidad; no obstante, no se encuentra información que permita verificar la eficacia y eficiencia del sistema actual a fin de relacionar la evolución de la capacitación laboral con la del mercado de trabajo; consecuentemente no se conoce de qué manera y hasta qué grado la capacitación se adecua a las necesidades de la demanda de calificaciones. (Lemaitre, 2006).

Existen algunos centros de excelencia, pero en general, el exceso de oferta y la falta de especialización en algunas áreas permiten suponer una baja calidad promedio (Vinuela, 2007:14-15).

Al analizar la situación por provincias, se puede apreciar la fuerte concentración de centros acreditados en Pichincha y en menor grado en Guayas y el hecho de que hay varias provincias en las que no hay centros acreditados.

CUADRO No. 5. Centros de Capacitación acreditados

| Centros de Capacitación acreditados al CNCF por | |
|---|----------|
| Provincia | |
| Azuay | 7 |
| Tungurahua | 4 |
| Manabí | 4 |
| Imbabura | 2 |
| Chimborazo | 1 |
| Pichincha | 62 |
| Loja | 2 |
| Guayas | 28 |
| Otras provincias | 0 |
| TOTAL | 110 |

Fuente: Elaboración propia, (2011) partir de datos ECV – 2006

De acuerdo a los datos con relación a los centros de capacitación acreditados se puede resumir que a pesar de que Tungurahua cuenta con 4 centros, estos están enfocados a carreras más técnicas por lo que ninguno oferta cursos de capacitación continua en el idioma inglés en áreas específicas, por lo que no satisfacen la necesidad de los docentes de la lengua inglesa, además los pocos institutos de Inglés existentes en la ciudad de Ambato tampoco evidencian calidad verificada de lo que ellos ofertan, por lo que se los

puede ver como centros con fines de lucro que muchas veces solo buscan hacer un negocio de la educación.

Es importante mencionar que estos datos son proporcionados entorno al lugar de estudio, toda vez que también se pudo comprobar la existencia de algunos organismos internacionales que aportan a la capacitación docente on-line como British Council y varias universidades extranjeras, pero que de la misma manera tienen costos altos para poder acceder, lo que representa una desventaja a la hora de poder ser parte de ellos.

2.7.2 Los docentes en el centro del cambio educativo

Hay que señalar que los países de la región parten de situaciones y experiencias diferentes. El acceso a la función docente no es homogéneo, habiendo distintas modalidades y niveles de exigencia. En la mayoría de los países la formación inicial es responsabilidad de la universidad, pero en otros corresponde a institutos superiores o escuelas normales. Por otra parte, todavía acceden a la docencia profesionales sin formación pedagógica, especialmente en escuelas secundarias, comunidades indígenas y zonas desfavorecidas. En estas regiones las escuelas tienen dificultades para atraer y retener docentes titulados y proporcionar una educación de calidad al alumnado. Hay, sin embargo, un factor común en todas las situaciones: el cambio social.

Las transformaciones de la sociedad y sus repercusiones educativas, afirma Esteve (2009), se convierten en el elemento central para orientar el trabajo de los profesores, pues es a partir de los nuevos retos y exigencias como debe diseñarse el tipo de formación que han de recibir y el camino para su desarrollo profesional.

La formación de los maestros en las competencias necesarias para enseñar a las nuevas generaciones, tal vez sea la dimensión más importante para la mejora de la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes de los alumnos. Tres competencias cuyo dominio por los actuales profesores, y en especial por los nuevos docentes, va a ser una de las claves del cambio educativo, pueden destacarse como fundamentales (Marchesi, 2010).

- Preparación para enseñar en la diversidad de contextos, culturas y alumnos.
- Capacidad para incorporar al alumnado en la sociedad del conocimiento.
- Disposición para educar en una ciudadanía multicultural, democrática y solidaria.

Ahora bien, en el análisis de los nuevos retos a los que debe enfrentarse el profesorado como nuevas competencias, formas de enseñar, cambios en la formación, el acceso a la profesión, desarrollo profesional, incentivación y evaluación no debe olvidarse la agenda pendiente del siglo XX: retribuciones, tiempo de enseñanza, dedicación y condiciones de trabajo. El olvido de estas últimas puede suponer que no se acierte en las estrategias y líneas de acción que se planteen para abordar los desafíos del futuro. (Metas Educativas 2021, 2010:135-136).

2.7.3 Acceso a la función docente en Ecuador

En el Ecuador para acceder a la función docente en los niveles primario y secundario según la Ley Orgánica de Educación Intercultural, Art, 94 literales a, b, c, d, e, f se necesita:

Ser ciudadano ecuatoriano o extranjero legalmente residente en la República del Ecuador y estar en goce de los derechos de ciudadanía, poseer uno de los títulos señalados en la Ley, haber completado el año de servicio rural docente obligatorio, en los casos que fuere pertinente, constar en el registro de candidatos elegibles, participar y ganar en los correspondientes concursos de meritos y oposición para llenar las vacantes del sistema fiscal y finalmente en el caso de la educación intercultural bilingüe el o la docente debe acreditar el dominio de un idioma ancestral.(LOEI,2011:32).

Para acceder a la función docente en el nivel superior según la Ley Orgánica de Educación Superior, Art, 150 literales a, b, c, d se requiere:

Tener título de posgrado correspondiente a doctorado (Ph.D o su equivalente) en el área afín en que ejercerá la cátedra; haber realizado o publicado obras de relevancia o artículos indexados en el área afín en que ejercerá la cátedra, individual o colectivamente, en los últimos cinco años; ser ganador del correspondiente concurso público de merecimientos y oposición; y tener cuatro años de experiencia docente, y reunir los requisitos adicionales, señalados en los estatutos de cada universidad o escuela politécnica, en ejercicio de su autonomía responsable, los que tendrán plena concordancia con el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior. LOES (2010:24).

Los profesores titulares agregados o auxiliares deberán contar como mínimo con título de maestría afín al área en que ejercerán la cátedra, los demás requisitos se establecerán en el reglamento respectivo.

De acuerdo a las nuevas leyes vigentes los requerimientos han cambiado toda vez que antes muchos de los docentes en el área específica de inglés en escuelas, colegios y hasta universidades no necesitaban título para ejercer la profesión, bastaba con conocer el idioma, haber viajado al extranjero o ser

anglófono para poderse dedicar a esta actividad, a partir del año 2010 la situación cambio ya que los reglamentos estipulan claramente los requisitos para poder ejercer la docencia en cualquier establecimiento educativo.

- **Síntesis**

Es indiscutible que la capacitación continua de los maestros de acuerdo a la transformación social es necesaria para obtener una educación de calidad, basada según Marchesi (2010) en tres simples pero muy interesantes claves como:

La preparación del profesorado para enseñar en la diversidad de contextos, culturas y alumnos, toda vez que nuestro país cuenta con diversidad étnica, por contar con cuatro regiones. Razón por la que se debería contar con un título que garantice la preparación en la especialidad en la que laboran debido a que por muchos años los docentes han sido empíricos, pero con la nueva ley de educación todo esto llevará a un cambio positivo pero sobre todo de igualdad de condiciones.

La capacidad para incorporar al alumnado en la sociedad del conocimiento, ya que debido a las múltiples dificultades del sistema educativo no todos tienen bases sólidas y es el trabajo del docente ayudar a ser parte de un todo en cuanto al conocimiento.

La disposición para educar en una ciudadanía multicultural, democrática y solidaria, misma que deberá demostrar la vocación y motivación del docente en esta área maravillosa de enseñar.

2.8 Desarrollo profesional de los profesores de lengua extranjera

La profesión de enseñanza del lenguaje extranjero hoy enfrenta un aumento en las inscripciones y la escasez de docentes calificados. Al mismo tiempo, una población estudiantil que cambia rápidamente, una reforma nacional del sistema educativo, y el desarrollo de normas nacionales para el aprendizaje de idiomas extranjeros están colocando una serie de nuevas exigencias a los profesores de lenguas extranjeras.

Curtain y Pesola (1994) sugieren que los profesores de idiomas extranjeros hoy en día "requieren una combinación de competencias y antecedentes que puede ser sin precedentes en la preparación de los profesores de lenguas" (:241) y que el fuerte desarrollo profesional es fundamental. (Traducción propia).

Cárdenas et al. (2010:51-61), Independientemente de la relación establecida entre la enseñanza y el aprendizaje, la mayor parte de los análisis sobre la enseñanza se basan en la indagación sobre el docente. Kumaravadivelu

(2003), resume algunas concepciones que se han dado históricamente sobre el papel del docente en la enseñanza: técnico pasivo, practicante reflexivo e intelectual-trasformador.

En el primer papel se ubica al docente como un consumidor pasivo de conocimiento, producido por expertos y que lleva a cabo una serie de actividades prescritas para lograr los resultados del aprendizaje. Su trabajo es básicamente disciplinar, por lo tanto, su formación se hace en aspectos muy puntuales. En el segundo papel, el docente tiene además del conocimiento disciplinar, el conocimiento personal y la posibilidad de hacer investigación en el aula para mejorar su trabajo. En el tercer papel, el más reciente de todos, el docente reúne los dos anteriores, y los enriquece con el desarrollo de su conciencia socio-política y una visión holística de la enseñanza que ubica su trabajo en la sociedad y no solamente en el aula o la escuela.

La formación de los docentes tiene como objetivo central la adquisición de aprendizajes para desempeñarse en la labor de la enseñanza. Aunque existe un consenso sobre ¿qué es lo que deben aprender los docentes? (conocimiento profesional o conocimiento base [Shulman, 1987; Freeman & Johnson, 1998; Gatbonton, 1999; Johnston & Goettsch, 2000; Mullock, 2006]), el estudio científico -sobre cómo aprenden los maestros- es muy reciente. En este sentido es indispensable ubicar el aprendizaje de los docentes dentro de los principios generales de la andrología (Knowles, 1984). En relación con el aprendizaje en adultos Pont y otros (2003:165) sustentan que para que éste sea efectivo y exitoso, debe:

- Ser motivantes, es decir, que sus objetivos deben ser precisos.
- Tener objetivos que puedan ser realmente alcanzados por las personas y que representen un reto que no sea imposible.
- Requerir que el maestro se apoye en el conocimiento adquirido previamente para que no se sienta perdido y para que, al mismo tiempo, lo pueda potenciar y él pueda tener la sensación de poder utilizar su conocimiento en la vida diaria.
- Dar a la persona la oportunidad de elegir para que pueda ejercer su nueva autonomía.
- Desarrollarse en un periodo de tiempo suficiente para que el maestro pueda estar a cargo de sus demás obligaciones y ocupaciones.
- Conducirlo a un logro final y ayudarlo a plantear cómo alcanzar los objetivos propuestos inicialmente.

Aprender a enseñar, se define por Freeman (1989) como el resultado de cuatro componentes: 'el conocimiento', que incluye la disciplina que se enseña, a quién se enseña y dónde se enseña. 2) 'las habilidades', que incluyen los procedimientos de instrucción, manejo de clase y decisiones curriculares. 3) 'la actitud', que es la forma como el docente se concibe y concibe la enseñanza y la relación con los estudiantes. Y finalmente, 4) 'la conciencia', considerada como la capacidad de reconocer aspectos o hechos importantes del aprendizaje que motivan la toma de decisiones. Los dos primeros componentes se llaman: "conocimiento de base del docente", y se constituyen en los pilares de la mayor parte de los programas de formación.

Johnson (2009) dice: "Lo que sabemos del aprendizaje de los docentes cambia si se mira desde una perspectiva socio-cultural. El contenido, la estructura y los procesos de formación de los docentes entendidos como procesos socio-culturales deben ayudar a entender que "el desarrollo cognitivo no es un simple asunto de enculturación o de apropiación de los recursos y prácticas socio-culturales, sino la reconstrucción y transformación de dichos recursos y prácticas de manera que respondan a las necesidades individuales y locales" (2009:2).

Dentro de la formación que tienen los docentes para aprender a enseñar, se pueden ubicar dos estrategias mayores: el entrenamiento y el desarrollo (Freeman, 1989). Es importante aclarar que estas dos estrategias aplican tanto a la educación formal del docente en la universidad (o también llamado "pre-service", es decir, anterior a su ejercicio docente) como a la actividad laboral posterior a esta formación inicial (o "in-service").

Freeman (1989) define el entrenamiento para profesores como un tipo de relación entre el docente y el formador, facilitador, guía o colaborador, en el que este último interviene directamente en la forma como el docente enseña. Esta intervención se basa en el hecho de considerar que se pueden conseguir mejores resultados del proceso de enseñanza "a través de una clara secuencia de pasos, dentro de un período específico de tiempo". Estos aspectos de la enseñanza que se ven como "susceptibles de ser entrenados" son unidades diferenciadas, generalmente basadas en conocimientos o habilidades que pueden ser aisladas, practicadas, y, finalmente, dominadas" (1989:39). Traducción propia.

Es así como la enseñanza se evalúa por medio de criterios observables que se alcanzan en determinado tiempo. El entrenamiento es una estrategia de intervención clara y directa que asume el éxito de la actividad docente en el dominio de estas habilidades y comportamientos. Aunque esta estrategia puede ser efectiva, a menudo es una visión fragmentada y de corto impacto de la enseñanza.

Para el caso del entrenamiento docente, Aparicio et al. (1995:3) afirma que éste "se refiere a las actividades directamente enfocadas a las

responsabilidades presentes del docente y usualmente tiene objetivos a corto plazo y metas inmediatas" (traducción propia): Por otro lado, continúan los autores diciendo que "el entrenamiento involucra el entendimiento de conceptos básicos y principios, y la adquisición de habilidades instruccionales son pre requisitos para el desempeño en el salón de clase.

Merece resaltarse que los contenidos de un proceso de entrenamiento son en general determinados por expertos, quienes elaboran formatos o documentos estandarizados sobre la labor pedagógica en los que se prescriben las actividades y roles; en pocas palabras, el accionar pedagógico. Éstos se acompañan generalmente de procedimientos puntuales que deben seguirse paso a paso para lograr los beneficios que traen consigo estos programas. Es decir, que se utilizan recetas pedagógicas pre empaquetadas para ser seguidas por los educadores-usuarios. Adicionalmente, Aparicio et al. (1995) advierten que debido a su focalización hacia lo instrumental, este modelo ha tenido usualmente como ejes de entrenamiento el conocimiento de la materia en sí, en nuestro caso el inglés, así como también los niveles de la lengua y sus habilidades.

De manera similar se ha enfatizado el desarrollo de habilidades para la enseñanza, es decir, el componente metodológico. Es así como algunas de las temáticas propias de este modelo son el manejo de la disciplina en la clase, los materiales de instrucción, las estrategias, procedimientos y técnicas. Este modelo des complejiza el proceso de formación y de enseñanza-aprendizaje al promulgar una filosofía en la cual se infiere la adquisición de conocimientos pre empacados y ofrecidos en un periodo de tiempo corto, bajo la ilusoria verdad de desarrollo profesional. No obstante, se ignoran aspectos tales como la continuidad del proceso, la reflexión y la conexión entre los contextos de los docentes, sus construcciones pedagógicas y la teoría que se promulga en tales cursos.

El entrenamiento docente, de acuerdo con Narváez (2005:247), concibe la formación como "un asunto estático y referido sólo al dominio de las destrezas conceptuales". Bajo esta perspectiva, los maestros son tratados como receptores de modelos y herramientas para su aplicación de manera que lleven al crecimiento profesional y a su eficiencia pedagógica. Este enfoque se caracteriza por asumir una concepción instrumentalizante que se sustenta en el conductismo y el tecnicismo en el que, como dice la autora, se le enseña al maestro a enseñar sin orientarlo hacia tensiones conceptuales ni experienciales que le permitan reevaluar su rol en la escuela y en su profesión.

En el marco de este primer enfoque, los programas de formación profesional continuada se fundamentan en el principio de la corrección de las desviaciones instruccionales (Díaz-Maggioli, 2003a) provenientes de una mala formación en el pregrado. Es una visión correctiva en la cual el docente llega con prácticas pedagógicas inapropiadas, las cuales deben ser erradicadas. En este enfoque

se articulan una racionalidad artesanal y técnica de la enseñanza, del currículo y de la formación del docente (Grundy, 1998; Castro et al., 2004).

Imbernón (1997:37) se refiere a este modelo como "orientación perennialista y racional técnica" por cuanto se centra, sobre todo, en la formación de los contenidos académicos que hay que transmitir, en el concepto de que saber es hacer, y en el conocimiento y la capacidad para aplicar ese conocimiento (es decir, 'poder'): Así la imitación de un modelo de enseñanza y la conceptualización del quehacer pedagógico como un conjunto de técnicas aplicables a cualquier contexto y población se constituyen como ejes de este enfoque.

Woodward (1991) establece que los programas de entrenamiento provienen de una relación asimétrica en la cual un ente externo coacciona para que los docentes participen en ellos. Además, el motor de dichos programas es el desarrollo de competencias o destrezas con el objeto de la adquisición de conocimientos. Su duración es limitada, lo que no permite el desarrollo de un debido proceso de crecimiento. La agenda que constituye estos programas se establece por sujetos, generalmente expertos, o entidades externas dejando de lado los intereses y necesidades de los maestros.

Así mismo, los procesos que se desarrollan encuentran un horizonte en la consecución de un producto o un certificado más que la mirada sobre el proceso en sí. Los modelos de entrenamiento impositivos, se utilizan generalmente para la implementación de políticas lingüísticas educativas, desconociendo las realidades en las que se implementan, dejando por fuera la opinión de los docentes, actores educativos que las ejecutan, y apoyándose en agencias académicas de exámenes (Shohamy, 2006).

Por otro lado, definimos el desarrollo como una estrategia indirecta que tiene una mayor permanencia en el tiempo ya que su propósito es generar cambio a través del aumento o la modificación de la atención que prestamos de manera consciente a asuntos determinados (Freeman, 1989). Esta estrategia se concentra más en la actitud y la conciencia del docente y se lleva a cabo con la ayuda de un colaborador, también conocido en nuestro ámbito como tutor o formador de docentes. En consecuencia, el desarrollo depende altamente del docente como individuo, del papel del colaborador y de la interacción entre ellos. El colaborador utiliza estrategias para motivar la conciencia y comprensión del docente sobre una situación determinada, es decir, para cuestionarlo acerca de lo que este último está haciendo y por qué. Las soluciones las genera el docente con o sin la ayuda del colaborador, pues es el docente quien debe tomar las decisiones.

Una de las principales características del desarrollo es ser permanente y abierto en el tiempo, ya que es el docente quien define cuándo termina el trabajo. El desarrollo se encamina a buscar opciones pedagógicas para la transformación y construcción del saber y quehacer pedagógico basado en la

reflexión sobre la praxis. En contraste, el concepto de desarrollo docente comprende el crecimiento integral que no se limita a una tarea o elemento específico de la enseñanza. Éste se propone metas a largo plazo y se empeña en facilitar el progreso de los docentes con respecto a la comprensión de la enseñanza y de ellos mismos como educadores (Richards & Farrell, 2005).

El desarrollo profesional puede ser iniciado en parte o totalmente por los docentes mismos, haciéndose así más individualizado y flexible (James, 2001). Diferente al entrenamiento, más que la prescripción, el modelo del desarrollo docente, busca la descripción, la comprensión y el entendimiento de las diferentes dimensiones de las prácticas pedagógicas.

El concepto de desarrollo se articula con el ejercicio de la reflexión pedagógica (Wallace, 1991; Richards & Lockhart, 1994; Freeman, 1989, 1998; Schön, 1987), lo cual permite agenciar y posicionar al sujeto como centro, superando la visión del entrenamiento en la cual el objeto, el conocimiento estático de la materia o área de conocimiento, se superpone opacando los procesos de análisis crítico, la construcción de teorías y reflexión desde la experiencia por parte del individuo. El proceso de desarrollo avoca por un enfoque desde-abajo (*bottom-up*), en contraposición a un enfoque desde-arriba (*top-down*) predominante en los modelos de entrenamiento (James, 2001).

En la actualidad el desarrollo profesional es la estrategia más aceptada, pero esto no implica que sea la más utilizada. Aunque la participación activa del docente constituye el deber-ser del desarrollo docente, algunos autores presentan miradas pesimistas frente a estos programas como lo explican Dede et al. (2009), Loeb et al. (2007), González (2009) y Díaz-Maggioli (2003a). Por ejemplo, este último autor afirma que incluso algunos programas de formación permanente o crecimiento profesional se han adherido a la filosofía de "en-una-medida-encaja-todo", es decir, un enfoque desde-arriba, de manera que algunas iniciativas se han convertido en "paquetes de reforma" con decisiones acerca de qué, cuándo y cómo los docentes deben aprender algo. En consecuencia, el concepto de crecimiento profesional puede llegar a perder validez para convertirse en un proceso más de entrenamiento si no involucra a los docentes a lo largo de la planeación y todo su desarrollo.

Al considerar que el aprendizaje sobre la enseñanza es un proceso no acabado, se acepta que los docentes en ejercicio requieren oportunidades para mejorar su conocimiento y habilidades de enseñanza. En este sentido, se habla de desarrollo profesional. Díaz-Maggioli (2003b:1) define el desarrollo profesional como un "proceso evolutivo de auto-revelación, reflexión y crecimiento que arroja los mejores resultados cuando se sostiene en el tiempo en comunidades de práctica y se centra en las responsabilidades relacionadas con el trabajo" (traducción propia): El desarrollo profesional se refiere generalmente al crecimiento profesional "a largo plazo que busca facilitar el crecimiento de los docentes en su comprensión de la enseñanza y de ellos mismos como docentes. A menudo incluye el análisis de diferentes

dimensiones de la práctica docente como base para una revisión reflexiva y puede ser por lo tanto iniciada desde la base" (Richards & Farrell, 2005:4).

Díaz-Maggioli (2003b) señala que el desarrollo profesional de los docentes en ejercicio se hace necesario por razones tales como las reformas educativas y los nuevos retos que éstas imponen a los docentes; la relación entre la forma como enseñan los docentes y el éxito de los estudiantes; la necesidad de que los objetivos de la enseñanza se ajusten a las necesidades de los estudiantes; y en el caso de los docentes de lenguas extranjeras, que los docentes sean capaces de ayudar a sus estudiantes a desarrollar la competencia lingüística y cultural en la lengua extranjera que aprenden.

Adicional a estas justificaciones, consideramos importante señalar que los docentes de inglés como lengua extranjera en Colombia han reconocido que una de las principales necesidades profesionales que enfrentan es su nivel lingüístico (González, et al., 2002), ya que éste tiende a verse afectado por la falta de práctica significativa, en especial entre los docentes de instituciones educativas públicas (González, 1995).

El desarrollo profesional de los docentes en ejercicio generalmente se da bajo la forma de cortos programas particulares a las instituciones escolares, talleres o cursos ofrecidos en los distritos escolares por universidades donde la asistencia es obligatoria o voluntaria. Generalmente son financiados por las instituciones educativas, las autoridades gubernamentales, los docentes mismos o las tres instancias. Los programas de desarrollo profesional apuntan a mejorar las condiciones del aprendizaje de los estudiantes y la calidad de la educación.

En el caso de los docentes de inglés en Colombia, González (2003) encontró que el desarrollo profesional de los docentes en ejercicio se basaba principalmente en los congresos profesionales locales y nacionales y las charlas académicas organizadas por las editoriales que venden libros de enseñanza del inglés. En dicho estudio se mencionaba la poca oferta existente por parte de las universidades y la falta de apoyo de los entes gubernamentales locales para la financiación de programas pertinentes a las necesidades de los docentes.

Desimone, Smith & Ueno (2006) concluyen, luego de una revisión de experiencias sobre desarrollo profesional de docentes en ejercicio, que las mejores prácticas al respecto se caracterizan por: tener mayor contacto entre los formadores y los docentes; desarrollar actividades en períodos más largos de tiempo; incluir docentes del mismo contexto educativo; dar variadas oportunidades para el aprendizaje activo; ser coherentes con las reformas educativas; y centrarse en el desarrollo del saber específico. Los autores dicen que, en particular, "el desarrollo profesional que es sostenible en el tiempo y que se centra en contenido académico ha surgido tal vez como la forma más importante de formación para los docentes en ejercicio" (2006:182).

2.8.1 Paradigmas actuales del desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio

A la luz del análisis de la estrategia del desarrollo profesional (Freeman, 1989), como la mejor alternativa para comprender la formación inicial y permanente de los docentes, es posible determinar que esta estrategia supera el paradigma transmisionista e instrumentalista de la racionalidad artesanal y técnica del modelo de entrenamiento. Esta concepción crítica se fundamenta en la experiencia y creatividad del profesor para afrontar y desarrollar escenarios claramente identificados en el contexto, en el que la reflexión y cuestionamiento de creencias, valores y prácticas son una de las fuentes de crecimiento.

Crookes (2009) insiste en la necesidad de que los valores, creencias y filosofías personales y colectivas de los docentes sean tenidos en cuenta no sólo como fuentes de datos en investigaciones, sino como parte fundamental de la construcción de la profesión docente en cualquier programa de formación. De igual manera, Johnson (2009) dice que "la formación de los docentes debe estar orientada por un cambio de paradigma epistemológico, reconociendo la naturaleza eminentemente social del aprendizaje y de la enseñanza". La autora afirma que en una perspectiva socio-cultural, aprender a enseñar se basa en la idea "de que saber, pensar y comprender vienen de la participación en las prácticas sociales de aprendizaje y de enseñanza en situaciones escolares y de aula específicas" (2009:13).

Adicionalmente, estas racionalidades sitúan al docente en el ámbito de la investigación en el aula, como planificador de decisiones, reflexivo y con capacidad de vincular su área de enseñanza con la formación, actualización y conciencia histórica de la realidad en donde emerge (Stenhouse, 1984, 1987; Kemmis & Mc Taggart, 1989).

El desarrollo profesional ha sido caracterizado dentro de un paradigma práctico-crítico por varios autores como Woodward (1991); Wallace (1991); Aparicio et al. (1995); Freeman (1989, 1998); Cárdenas (2000, 2003, 2004); Cárdenas & Malagón (2007); Cárdenas & Nieto (2007); Díaz-Maggioli (2003b); Richards & Farrell (2005); y Narváez (2005), entre otros. Haciendo un análisis de estos postulados podemos afirmar que las condiciones para el desarrollo profesional de este paradigma deberían ser las siguientes:

1. Programas basados en procesos de reflexión sobre la práctica en los cuales se integre a los docentes y se estructuren con base en sus necesidades e intereses. En otras palabras, la agenda de estos programas debe ser interna más que externa a lo que los docentes mismos buscan.
2. La orientación sobre el crecimiento, más que sobre la adquisición de herramientas instruccionales momentáneas, permite la integración del

conocimiento que los docentes traen consigo como producto de su experiencia. En este sentido, los programas que permanecen en el tiempo son más efectivos.

3. Programas en donde la construcción sea colectiva y colegiada, de manera que el diálogo y la colaboración entre los integrantes del proceso pedagógico permitan el crecimiento profesional.
4. Un enfoque cuestionador en el cual los docentes indaguen alrededor de cualquier problemática educativa que les permita establecer ciclos de reflexión y experimentación con nuevas ideas para que después puedan adaptar a sus contextos educativos.
5. El establecimiento de sistemas de apoyo sostenidos en el tiempo serán útiles para que obtengan más impacto en los docentes y en las prácticas que realizan en las poblaciones con las que están en contacto directo.
6. La construcción de escenarios en donde la práctica y la teoría entren en diálogo, a partir de las experiencias y la praxis de los docentes. Estos programas ofrecen la posibilidad de compartir experiencias, formar grupos de interés y construir una comunidad académica alrededor de las problemáticas educativas.
7. La investigación acción como principal componente de los programas de formación docente, lo cual permite la generación de nuevo conocimiento pedagógico, su transformación o actualización y el impacto en las comunidades educativas en las cuales se desempeñan los docentes.
8. La estimulación de la autonomía de los maestros en dimensiones tales como la afectiva, la intelectual, la cultural y la social. De esta manera, se rescata la figura del maestro como un sujeto pensante, con capacidad para tomar sus propias decisiones en vista de su conocimiento y capacidad reflexiva frente a sus contextos de enseñanza.
9. La dimensión volitiva es primordial en el desarrollo de programas de crecimiento profesional. Un principio básico para su éxito es la disposición del docente para participar en éstos, y no que sea el resultado de una imposición externa.
10. Las actividades y su evaluación en el marco de estos programas deben estructurarse con una visión orientada hacia el proceso, más que hacia los productos provenientes de ellas.
11. Una de las principales características del desarrollo profesional debe ser el de la superación del paradigma del experto que presenta modelos para ser imitados por los profesores con el fin de darle cabida al colega que está más cercano a la experiencia de los otros, y quien es una

fuerza primaria de enriquecimiento y crecimiento. En esta perspectiva, la imitación puede surgir de manera voluntaria.

Este concepto es consecuente con posturas epistemológicas como la teoría post método (Kumaravadivelu, 1994; 2003) en sus principios de particularidad, posibilidad y practicidad. Estos principios hablan de la necesidad de tener programas especiales para cada contexto, de ayudar a los individuos a hacer posible lo que quieren y de construir formas prácticas, derivadas de teorías determinadas.

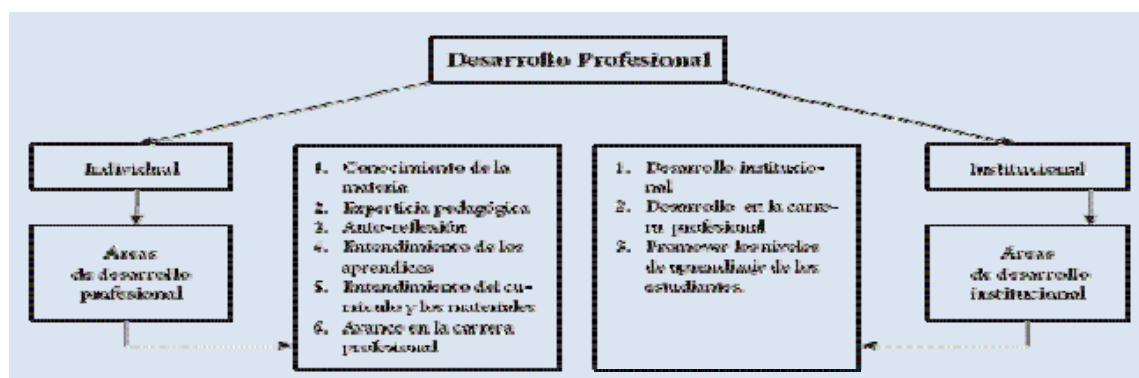
2.8.2 Aproximaciones teóricas al desarrollo profesional de los docentes en ejercicio

Consecuentes con las características del desarrollo profesional de los docentes en ejercicio, dentro de la concepción de desarrollo, hemos elegido dos modelos dinámicos que representan una adecuada conceptualización para nuestro contexto: los modelos de Richards & Farrell (2005) y el de James (2001).

* La propuesta de Richard & Farrell (2005)

La concepción de los autores sobre el desarrollo profesional de los docentes en ejercicio se resume en el siguiente gráfico:

GRÁFICO No. 9. Desarrollo Profesional según Richard & Farrell(2005)



Fuente: Elaboración propia, (2011) a partir de datos de Cárdenas et al, el desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio (2010).

Obsérvese que este modelo presenta dos dimensiones: una en el ámbito de lo individual y la otra en lo institucional. En relación con lo institucional es justo precisar que usualmente la intención de una institución al promover PDP para sus docentes está ligada a la mejoría de la entidad en los tres dominios que se

esbozan en la gráfica: el desarrollo de la institución, de los docentes y de los estudiantes. La inserción del segundo dominio inmediatamente establece una conexión con la primera dimensión: la individual, en la que las áreas de desarrollo profesional se centran en el docente, sin olvidar que existen los estudiantes (entendimiento de los aprendices) y una institución (entendimiento del currículo) representada en un currículo. Aunque no siempre las instituciones auspician la participación de sus docentes en PDP, la relación entre las dimensiones institución e individual es directa.

Así como en los modelos tradicionales, este modelo incluye elementos tales como lo metodológico y el saber disciplinar lingüístico. No obstante, éstos no institucionales constituyen en el motor de su desarrollo, y por el contrario se complementan con elementos tales como la reflexión y el interés por la promoción en la carrera profesional dentro del marco de lo formal y de lo informal, puesto que cada instancia de desarrollo profesional es un momento más de crecimiento tanto en la escala personal como institucional. Detallamos a continuación los saberes que hacen parte de cada una de las citadas dimensiones, adaptándolos a la formación de docentes de inglés.

La dimensión individual comprende:

1. Conocimiento de la materia: el conocimiento disciplinario en aspectos como gramática del inglés, análisis del discurso, fonología, evaluación, adquisición de una segunda lengua, metodología, desarrollo del currículo, y otras áreas que hacen parte del conocimiento base profesional.
2. Experticia pedagógica: conocimiento de nuevas áreas de la enseñanza, capacidad para enseñar en diferentes áreas de habilidades a aprendices de diferentes edades y experiencias.
3. Auto-reflexión: conciencia propia, es decir, conocimiento de uno mismo como un educador, de sus propios valores, principios, fortalezas y debilidades.
4. Entendimiento de los aprendices: profundización en la comprensión de los estudiantes, de sus estilos, problemas, dificultades, y de las formas de hacer el contenido más accesible a los estudiantes.
5. Entendimiento del currículo y de los materiales: profundización en el conocimiento de currículo y de alternativas curriculares, uso y desarrollo de materiales de instrucción.

6. Avance en la carrera profesional: adquisición de conocimientos y experiencias requeridas para el desarrollo personal y la promoción laboral.

Desde la dimensión institucional, se considera necesario que los docentes se actualicen debido a nuevas asignaciones académicas y cambios en el currículo. En consecuencia, el desarrollo docente está asociado a las necesidades de la institución. En este marco la institución busca que sus procesos educativos mejoren y, por correlación, hagan una contribución a la formación del docente.

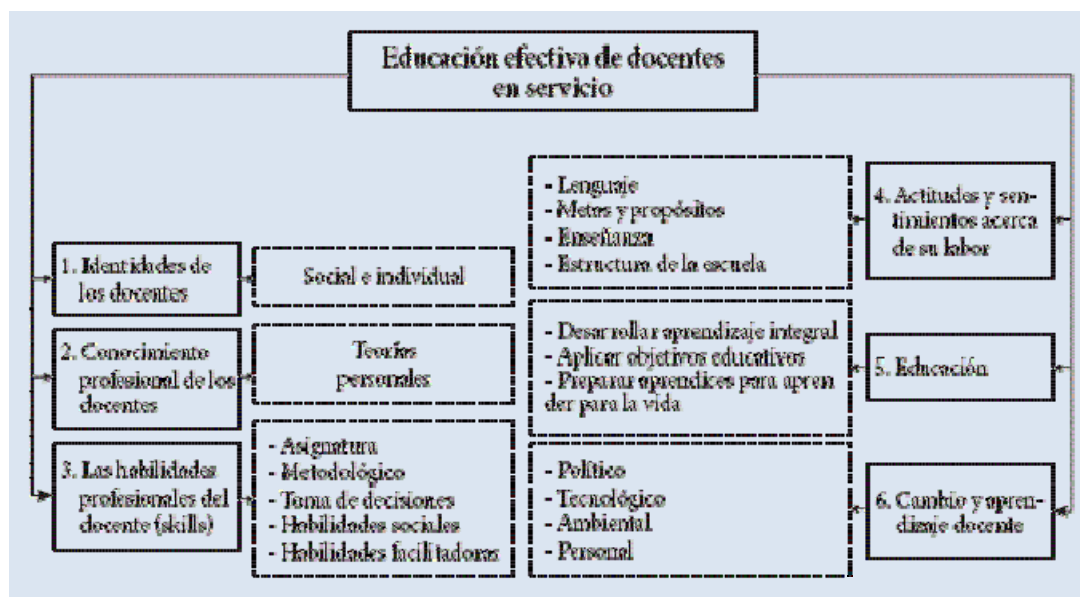
- **Los objetivos de esta perspectiva son:**

1. Desarrollo institucional: mejoría del desempeño de la institución educativa en términos del aprendizaje de los estudiantes y mejor posicionamiento en el mercado.
2. Desarrollo en la carrera docente: mediante una actualización profesional se busca facilitar la promoción de los docentes a otras posiciones dentro de la institución. Se busca así satisfacción laboral, la cual se ve reflejada en un mejor desempeño de los profesores y en una mayor estabilidad laboral.
3. Promover el nivel de aprendizaje de los estudiantes: se busca que los estudiantes aumenten sus niveles de desempeño en la institución, de manera que tanto la institución como sus profesores se proyecten bien hacia el exterior.

- **La propuesta de James (2001):**

La propuesta de James (2001), sobre formación permanente para maestros se visualiza en el siguiente gráfico:

GRÁFICO No. 10. Desarrollo profesional, según James (2001)



Fuente: Elaboración propia, (2011) a partir de datos de Cárdenas et al, el desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio (2010).

Esta propuesta presenta seis componentes que buscan desarrollar de forma holística en los docentes, un conocimiento profesional, habilidades y actitudes. El autor centra este proceso en tres dimensiones: 1) personal (1, 4, 6); 2) disciplinar (2,3) y 3) educacional (5): Algunos componentes tales como identidades docentes (1), educación (5), y el cambio y aprendizaje del docente (6), están estrechamente relacionados con ámbitos sociales, igualmente identificados por Johnson (2009).

En el caso del primer componente de este modelo, se enfatiza en el hecho de que el maestro -como un ser social- establezca unas relaciones tripartitas interactivas en el aula: el maestro, los estudiantes y el currículo. Sin embargo, estas relaciones se ven impactadas por otros contextos que van más allá de los límites del salón de clase como la comunidad local, padres, otros docentes, supervisores, etc. También se pueden establecer conexiones con otras regiones y la comunidad internacional que mediante ciertas instituciones ejercen influencia en lo que pasa en un salón de clase.

El componente dos, conocimiento profesional de los docentes, se refiere a todas aquellas teorías personales definidas como las creencias, valores, entendimientos y asunciones que un profesor construye y se materializan en su práctica pedagógica, tal y como las identifica Crookes (2009). Estos elementos se encargan además de constituir las formas en que los docentes encuentran sentido a su experiencia profesional.

El tercer componente denominado las habilidades profesionales del docente, se define como todas las habilidades que le permiten de manera práctica realizar la labor docente. En el conocimiento de la asignatura, se incluye

además la pregunta por lo didáctico, su capacidad reflexiva para tomar decisiones y habilidades sociales. Éstas permiten al docente la comunicación y cooperación en el contexto escolar no sólo con sus estudiantes, sino además con sus colegas, padres de familia u otros participantes de la comunidad académica. Finalmente el autor introduce el concepto de habilidades facilitadoras para puntualizar aquellas destrezas que le facilitan a un maestro un desarrollo profesional a lo largo de su carrera. Dentro de éstas se encuentran habilidades de lectura profesional, de presentación, de investigación y de teorización para mejorar su práctica.

El cuarto componente, actitudes y sentimientos acerca de la labor docente, implica las formas de pensar y las inclinaciones para actuar de cierta manera con respecto a la visión del lenguaje, la forma en que se aceptan las metas y propósitos educativos, la mirada sobre qué es la enseñanza y, por último, cómo se entiende y concibe la estructura de la escuela. En general los docentes construyen y demuestran actitudes y sentimientos hacia estas dimensiones con base en sus propias experiencias y la naturaleza cambiante de los procesos sociales.

Educación se erige como el quinto elemento de este modelo. Desde la pregunta "saber qué es la educación", los docentes encuentran explicaciones que deben llevarlos a enfatizar en sus procesos los siguientes aspectos: el desarrollo de un aprendiz integral en términos de su conocimiento, sus habilidades y actitudes; la aplicación de los objetivos generales y específicos que expresa el currículo en toda la escuela y la preparación para aprender para la vida.

El último componente de este modelo se centra en el cambio y aprendizaje del docente, quien en el marco de una sociedad en constante transformación debe estar preparado y ser susceptible a cuestionar, a retar los modelos establecidos y a buscar el cambio. Estos procesos de cambio se presentan en las distintas esferas de la vida tales como en lo político, lo tecnológico, lo ambiental y, por supuesto, lo personal. En síntesis, el individuo está sujeto a estos cambios en estas esferas así como los currículos que él mismo como educador materializa a diario. Cárdenas (2010:51-59).

2.8.3 Requisitos actuales para los profesores de lengua extranjera

Una serie de factores hacen que la enseñanza de lenguas extranjeras, sea especialmente desafiante y hacen hincapié en la necesidad de un desarrollo profesional fuerte.

- La diversidad cultural, socioeconómica, lingüística y académica es típica en la población estudiantil de hoy en día la cual requiere profesores de lenguas extranjeras que trabajen con estudiantes cuyas necesidades, experiencias educativas, y habilidades de

lengua materna sean muy diferentes de los estudiantes que han tenido una enseñanza típica. Por ejemplo, algunos estudiantes que ingresan a las aulas de idiomas extranjeros crecen hablando el idioma de destino en el país (Valdés, 1995).

- La variedad de razones que los estudiantes tienen para el aprendizaje de lenguas extranjeras y las diferentes maneras en que se acercan a este aprendizaje requiere que los currículos de lenguas extranjeras y la instrucción aborden una serie de objetivos de los estudiantes y los estilos de aprendizaje.
- El énfasis actual en el uso exclusivo de la lengua en el aula requiere que los maestros tengan fuertes habilidades del lenguaje.
- El énfasis en el aprendizaje temático demanda que los profesores sean expertos en las áreas temáticas exploradas, competentes en el vocabulario relacionado con estas áreas, que respondan a los intereses de los estudiantes en diversos temas, y sean capaz de trabajar en equipo con los profesores del área de contenido.
- El énfasis en el aprendizaje colaborativo y el auto-aprendizaje requiere que los profesores sean capaces de actuar como facilitadores, guías, consejeros, utilizando recursos, no sólo como expertos en idiomas.
- El aumento de la matrícula de idiomas extranjeros y la escasez de docentes calificados pueden exigir que los profesores de lenguas extranjeras enseñen a más grados que en el pasado.
- El énfasis en la tecnología para la enseñanza y aprendizaje requiere que los profesores estén informados acerca de las nuevas tecnologías y sus usos. Curtain y Pesola (1994) y Tedick y Walker (1996) en CAL, 1997. (Traducción propia).

2.8.4 Habilidades y conocimientos que los docentes de lengua extranjera necesitan

Además de demostrar "las competencias en las áreas generales de la educación, las habilidades interpersonales, y la formación profesional" (Met, 1989:177), los buenos profesores de idioma extranjero necesitan lo siguiente:

- Un alto nivel de competencia lingüística en todas las modalidades de la lengua meta-hablar, escuchar, leer y escribir.
- La capacidad de usar el idioma en contextos reales, tanto para fines sociales y profesionales.

- La habilidad para comprender los medios de comunicación contemporáneos en la lengua extranjera, tanto oral como escrita, e interactuar con éxito con hablantes nativos de los Estados Unidos y el extranjero (Phillips, 1991).
- Una sólida formación en las artes liberales y las áreas de contenido.
- La comprensión de las realidades sociales, políticas, históricas y económicas de las regiones donde se habla la lengua que enseñan.
- Conocimientos y habilidades pedagógicas, incluyendo el conocimiento sobre el crecimiento y desarrollo humano, la teoría del aprendizaje y la segunda teoría de aprendizaje del idioma, y un repertorio de estrategias para el desarrollo de competencia y el entendimiento cultural en todos los estudiantes (Guntermann, 1992).
- Conocimiento de las distintas tecnologías y cómo integrarlas en su instrucción.

Algunos estados han elaborado listas de las competencias que los profesores de lenguas extranjeras deberían tener, las experiencias que necesitan para el desarrollo de las competencias y los recursos que están disponibles para ayudar en su desarrollo profesional. Uno de estos recursos para los profesores de primaria y secundaria es la escuela primaria (K-8). El currículo de educación para los maestros de Lengua Extranjera desarrollado por el Departamento de Carolina del Norte de Instrucción Pública y el Centro de Lingüística Aplicada (1992): ACTFL (1988); Cortina y Pesola (1994:245-250); Y Glisan (1996: 73-75), para las listas detalladas de competencias de los profesores. Traducción propia.

2.8.5 Desarrollo continuo de conocimientos y habilidades

Los profesores de lenguas extranjeras deben mantener la competencia en la lengua meta y mantenerse al día sobre temas de actualidad relacionados con la cultura de destino. Independientemente de las habilidades y conocimientos que poseen los profesores de idiomas extranjeros cuando comienzan la enseñanza, el mantenimiento y la mejora debe ser un proceso continuo. En la mayoría de los estados, los maestros deben seguir acumulando créditos académicos mientras enseñan, con el fin de mantener su licencia de enseñanza actual. Esto se puede hacer a través de los cursos nocturnos, seminarios de verano, conferencias o talleres ofrecidos por las asociaciones profesionales y universidades.

Phillips (1991) describe una serie de procedimientos formales e informales que los profesores pueden mejorar su dominio del idioma y conocimiento cultural, incluyendo la participación en el estudio y los programas de viaje al extranjero, institutos de verano y seminarios, y las oportunidades informales que se pueden organizar a nivel local (por ejemplo, los fines de semana de inmersión o cenas mensuales en la actualidad y otros temas se discuten en el idioma de destino): Tedick y Tischer (1996) describen un lenguaje de programa de verano de inmersión para profesores de pregrado y en servicio de, francés, alemán y español para desarrollar la competencia lingüística y el conocimiento sobre temas de actualidad en la cultura de destino y para enriquecer el conocimiento pedagógico.

Glisan y Phillips (1988) describen un programa que prepara a los maestros para enseñar a enseñar los contenidos en idiomas extranjeros en las escuelas de inmersión o de inmersión parcial. (Véase también Glisan, 1996: 70, para otras descripciones de las oportunidades de desarrollo profesional en servicio)(CAL, 1997). Traducción propia.

2.8.6 Oportunidades de desarrollo profesional

El gobierno federal ofrece una amplia gama de programas para la formación del profesorado permanente, incluidos los cursos de verano en las universidades, financiado por la Fundación Nacional para las Humanidades, y proyectos de desarrollo curricular y de materiales patrocinados por el Fondo para el Mejoramiento de la Educación Post-secundaria (FIPSE): La Dirección Nacional de Centros de Recursos de Idiomas de Relaciones Exteriores, financiado bajo el Título VI de la Ley de Educación Superior y dirigido por los EE.UU. Para que el Departamento de Educación del Centro para la Educación Internacional, prevean la formación continua de los profesores en los campus universitarios en todo el país. Estos centros crean oportunidades para K-12 y los profesores universitarios para colaborar y aprender unos de otros durante el año escolar y en programas de verano. Zimmer-Loew, 1996, para un análisis de las recientes iniciativas federales en la enseñanza de lenguas extranjeras de los estudiantes y profesores (CAL, 1997). Traducción propia.

2.8.7 Recomendaciones para la formación del profesorado

Aún con todos estos esfuerzos, aún queda mucho por hacer para garantizar la calidad de la enseñanza de lenguas extranjeras en este país. Lange (1991), Phillips y Lafayette (1996), y Tedick y Walker (1996) hacen una serie de recomendaciones para los programas de formación docente y describen las iniciativas que están llevando a cabo. (JNCL de 1997, por recomendaciones basadas en una cuestión. La formación docente debe dejar de centrarse en la formación de pregrado sola para el desarrollo profesional de toda la vida.

- En lugar de separar la preparación de los profesores de idiomas en diferentes departamentos de Inglés como segundo idioma (ESL), lengua extranjera, bilingüe y de inmersión, los profesores deben estar preparados para enseñar en más de un segundo idioma de acuerdo al contexto: por ejemplo, tanto en ESL y clases de idiomas para extranjeros, o en los niveles de primaria y secundaria.
- En lugar de comenzar con los cursos académicos y la teoría educativa y en movimiento después de la práctica docente, la teoría y la práctica deben integrarse desde el principio. En la Universidad de Minnesota, por ejemplo, futuros docentes participan en las escuelas desde el inicio de sus estudios académicos, y hacen su enseñanza con los estudiantes mientras continúan sus estudios en la universidad.
- Los programas de formación de personal docente es necesario para ampliar los criterios de graduación más allá del dominio de la lengua y los logros académicos, para incluir la experiencia de diferentes culturas en los Estados Unidos y el extranjero, además la capacidad para trabajar con diversos estudiantes en muchos niveles educativos y en muchos marcos educativos diferentes, así como la capacidad de utilizar el estado de las tecnologías más avanzadas en su instrucción.
- En respuesta a la escasez de maestros generalizada debido a la alta matrícula, jubilación docente, y el desgaste de los profesores, muchos estados se otorga la certificación de emergencia a las personas que cumplen con ciertos criterios (un título universitario, dominio del idioma, experiencia docente y cursos de pedagogía): Como solución a corto plazo, los Estados deben poner a disposición de las actividades de desarrollo profesional cursos tales como universitarios y talleres de verano para facilitar la renovación de la certificación o re licencia de los maestros en servicio que tienen un conocimiento de la lengua extranjera. A largo plazo, los programas de educación superior deben alentar a los maestros para obtener la doble certificación: como escuela elemental, intermedia, o los maestros de la escuela y la enseñanza de idiomas que cumplen determinados requisitos de aptitud (Curtain y Pesola, 1994). Además, las personas de color deben ser reclutadas activamente en las escuelas y departamentos universitarios como profesores de lenguas extranjeras, un cambio con largo retraso que tiene muchos otros beneficios además de abordar la escasez de maestros (Lange, 1991).

- Los maestros de ESL, las clases de lengua bilingües, así como extranjeros, deberán formar alianzas fuertes que permitan el intercambio de información, programas, estrategias y apoyo en todas las disciplinas, departamentos, escuelas y niveles. Las asociaciones también necesitan ser formadas a través de las instituciones. Escuelas, organizaciones profesionales, universidades y colegios comunitarios, los líderes locales y estatales, todos necesitan colaborar para mejorar con la calidad de la educación de un segundo idioma en los Estados Unidos (CAL, 1997). Traducción propia.

2.8.8 El Marco Común Europeo de Referencia

Proporciona una base para la elaboración de programas de lengua, orientaciones curriculares y evaluación que puede aplicarse a todas las lenguas de Europa, por lo que se han desarrollado niveles de referencia para vasco, catalán, checo, danés, holandés, inglés, estonio, francés, gallego, alemán, griego, húngaro, italiano, letón, lituano, maltés, noruego, portugués, ruso, esloveno, español, sueco y galés.

El Marco, describe el nivel de dominio lingüístico que exigen los exámenes y programas de evaluación existentes, para facilitar las comparaciones entre distintos sistemas de certificaciones. Con este propósito, se ha creado el siguiente esquema:

CUADRO No. 6. Marco Común Europeo de Referencia

| | | |
|-----------------------|----|--|
| Usuario Básico | A1 | Puede entender y utilizar expresiones básicas y cotidianas que le servirán para cubrir sus primeras necesidades en el país. Sabe presentarse a sí mismo y hacer las preguntas básicas para identificar a los demás. Puede interactuar siempre que la otra persona esté dispuesta a hablar relativamente despacio y a ayudarlo |
| | A2 | Puede entender frases y expresiones frecuentemente utilizadas en las áreas más relevantes, información personal básica, sobre la familia, compras, empleo... Puede describir básicamente su pasado y su medio inmediato |
| Usuario independiente | B1 | Puede entender los puntos principales de cualquier input estándar o asuntos familiares. Puede manejar la mayoría de las situaciones que pueden aparecer en posibles viajes por zonas donde se habla el idioma. Puede producir textos sencillos de interés personal o familiar. Puede describir experiencias, sucesos, sueños, deseos y ambiciones, así como dar razones y breves explicaciones sobre sus opiniones y planes. |

| | | |
|--------------------|----|---|
| | B2 | Puede entender las ideas principales de textos tanto concretos como abstractos, incluyendo discusiones técnicas sobre un campo en el que este especializado. Puede interactuar con nativos con un nivel de fluidez y espontaneidad muy alto. Puede producir textos claros y detallados sobre una amplia gama de temas y explicar un punto de vista sobre un tema aportando comentarios sobre las ventajas y desventajas de las diferentes opciones. |
| Usuario Experto | C1 | Puede entender un amplio espectro de textos más largos y exigentes (especializados, complejos...) así como reconocer el significado implícito de los mismos. Puede explicarse con fluidez y espontáneamente sin necesidad de hacer un gran esfuerzo para buscar las expresiones adecuadas. Sabe utilizar el lenguaje con fines profesionales, académicos o sociales de forma flexible y efectiva. Produce textos detallados, claros y bien estructurados sobre temas complejos y muestra un completo dominio sobre las estructuras organizativas, conectores y elementos de cohesión del texto. |
| | C2 | Puede entender virtualmente todo lo que oye o lee. Puede resumir información de diferentes fuentes escritas y habladas, reconstruyendo argumentaciones de forma coherente. Se expresa con fluidez y precisión diferenciando los más pequeños matices de significados incluso en las situaciones más complejas. |

Fuente: Elaboración propia a partir del centro universitario de idiomas Universidad Rey Juan Carlos (s/f).

- **Portfolio de las Lenguas Europeas**

Es un documento que contiene el nivel de aprendizaje de un idioma y las experiencias culturales de los alumnos que estudian o han estudiado alguna lengua.

El portfolio lo emite una institución oficial e incluye:

- **“Pasaporte lingüístico”** que su titular puede actualizar regularmente. Se proporciona una tabla donde el usuario puede anotar sus capacidades lingüísticas según unos criterios comunes válidos en toda Europa, que pueden servir como complemento a los certificados tradicionales.
- **“Biografía lingüística”** detallada que describe las experiencias de su propietario en cada idioma y que está diseñada para guiar al estudiante a la hora de planear y evaluar su progreso.
- **“Dossier”** donde se pueden guardar ejemplos del trabajo personal para demostrar las competencias lingüísticas de cada uno.

2.9 Necesidades de capacitación para profesores del idioma inglés

La detección y análisis de las necesidades de capacitación para profesores del idioma inglés es esencial, debido a los múltiples cambios que en la actualidad está afrontando la educación ecuatoriana y los sistemas educativos del mundo, basados en programas como EPT (Educación para todos), los ODM (Objetivos del milenio), Metas 2021 y ES (Estrategia de Educación 2020-Europa), de los cuales es necesario mencionar que en América Latina ha tomado más de cuatro décadas de metas para educación y continúa. Torres (s/f).

A pesar de que los objetivos de cada uno de los programas mencionados están direccionados a los niveles primarios y secundarios, la educación superior finalmente formará parte de los mismos, toda vez que hoy por hoy en el país objeto de estudio, son precisamente las universidades aquellas encargadas de capacitar a los docentes de primaria y secundaria en las diversas áreas.

Por lo que el diseño de estrategias de formación docente ha de partir inevitablemente de las necesidades del profesorado, razón por la que el diagnóstico de necesidades de formación docente constituye un factor de primer orden en todo proceso formativo. El diagnóstico nos permite establecer parámetros sobre las deficiencias con el fin de establecer mejores elementos correctores a las mismas (González T y González M, 2007:4).

2.9.1 Situación del idioma inglés en el Ecuador

En el Ecuador, al igual que en muchos países de América Latina, el inglés es el idioma que se enseña oficialmente en diversos establecimientos educativos, de primaria secundaria y educación superior públicos y privados. La primacía de la que goza este idioma se debe al beneficio práctico que se obtiene de su aprendizaje, al ser la lengua más difundida a escala mundial, por lo que Ecuador mediante los Acuerdos Ministeriales N° 2511 de 12 de mayo de 1993, N° 6720 de diciembre de 1993 y Resolución N° 2271 de agosto de 1993, establece e incrementa a nivel nacional la carga horaria de la materia de Inglés a cinco horas de clase semanales en los 6 años de escuela y los seis de colegio.

Este cambio se introdujo en forma progresiva, empezando con el Octavo Año de Educación Básica, en octubre de 1993 en el Régimen Sierra y Oriente. Y en mayo de 1994 en el Régimen Costa, y completando el cambio en el Primer Año de Bachillerato en octubre de 1999 en el Régimen Sierra y Oriente y en mayo de 2000 en el Régimen Costa. ME del Ecuador (2008:4).

La programación de la asignatura de Inglés para los años Octavo, Noveno y Décimo de Educación Básica, el Año Común y los dos del Bachillerato Técnico,

tiene un enfoque funcional-comunicativo, mediante el cual se pretende que el alumno desarrolle las competencias lingüísticas receptivas de escuchar, leer y las competencias productivas de hablar y escribir.

La programación establecida por el Proyecto de reforzamiento de la Educación Técnica, se centra en enseñar a los estudiantes a recibir y compartir información por medio de estas competencias como enfoque primario y en estrecha relación con aspectos de socialización, de desarrollo de valores y de sub-destrezas, las que son de utilidad en el proceso de estudio en forma general, pero existen muchas limitaciones de la programación de la asignatura de Inglés por especialidad que puede repercutir en los estudios universitarios y por ende generar poca competencia técnica laboral de los egresados a nivel nacional, Andrade (2011).

Para poder ayudar al desarrollo de este idioma, los gobiernos ecuatoriano y británico firmaron en el año 1992 un convenio de cooperación técnica bilateral con el objetivo principal de mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje del idioma Inglés en el país; para lo cual se inició la reforma curricular del área. Se establecieron 3 fases para el desarrollo del proyecto, la primera de enero de 1992 a octubre de 1998; la segunda de noviembre de 1998 a diciembre de 2003 y la tercera de enero de 2004 hasta marzo de 2006.

Cabe mencionar que una investigación realizada por el Ministerio de Educación en el país en el año 2011, basado en el Proyecto de Reforma Curricular de Inglés (CRADLE), efectuó evaluaciones de diagnóstico tanto a estudiantes de décimo año de educación básica como a estudiantes de tercer año de bachillerato. Los resultados arrojaron una calificación de 13.06 y 13.19 respectivamente, con un promedio general de 13.13 sobre 20 puntos en conocimientos del idioma inglés.

Además, el nivel de inglés de los docentes se evidenció a través de una prueba aplicada por el Proyecto CRADLE en noviembre del 2009, a los docentes de inglés en servicio. Los resultados de la misma dieron a conocer que la mayoría se encontraba en un nivel A1 y A2 según el MCER, ratificándose en el año 2011 esta tendencia. (Senescyt: 2).

| RESULTADO DE EXAMENES A DOCENTE DE INGLÉS | | | |
|---|-------|--------------------|--|
| NIVEL | NIVEL | Número de docentes | |

| | | evaluados | Año 2011 |
|-------|------------|-----------|-------------|
| A1 | Inicial | 1963 | 39.1% |
| A2 | Inicial | 1773 | 35.3% |
| B1 | Intermedio | 873 | 17.4% |
| B2+ | Intermedio | 413 | 8.2% |
| TOTAL | | 5022 | 100% |

CUADRO No. 7. Resultados Exámenes docentes de inglés

Fuente: Elaboración propia, (2011) a partir de datos del Ministerio de Educación y proyecto CRADLE.

De acuerdo a los estándares internacionales, se sostiene que *una equivalencia de B2 debería ser el mínimo requisito para ejercer en forma idónea la práctica docente en la transferencia del idioma inglés*. Adicionalmente, se menciona el hecho de que los estudiantes no tienen un nivel adecuado en el idioma se debe a la carencia de profesores con un nivel de suficiencia; insuficiente número de profesionales en la enseñanza del idioma inglés; currículo nacional no alineado a estándares internacionales; y, la falta de esquemas tanto para la contratación de nuevos docentes como para los que están en servicio.

Basados en lo dicho anteriormente, se evidencia la importancia del conocimiento del idioma inglés en todos los niveles educativos, razón por la que es indispensable contar con un contingente de docentes capacitados adecuadamente en las metodologías de enseñanza y aprendizaje. Además, es fundamental que quienes realicen esta actividad de docencia, tengan un nivel óptimo de acuerdo a los estándares internacionales técnicamente establecidos, que permita evidenciar en los estudiantes de los establecimientos fiscales y privados de nuestro país el conocimiento del idioma inglés.

Razón por la cual SENESCYT y MINEDUC ofertan el programa de becas Go Teachers “Docentes de Inglés para 8º Año de EGB a 3º de Bachillerato en establecimientos Fiscales - Enseña Inglés” con el afán de mejorar el desarrollo de capacidades de las/los ecuatorianas/os y como uno de los compromisos presidenciales enunciados en la agenda del Gobierno del Ecuador como un derecho garantizado en la Constitución y establecido dentro del Plan Nacional para el Buen Vivir 2009 - 2013. La educación de alto nivel, es uno de los pilares

fundamentales por el cual se encamina la posibilidad de alcanzar otro modelo de desarrollo, especialmente diseñado para afrontar las dificultades de un mundo que atraviesa grandes crisis y que tiene escasas posibilidades para crear condiciones favorables de vida, en especial para las poblaciones menos instruidas y capacitadas.

Con el objetivo de asegurar la calidad en la enseñanza del idioma inglés que reciben los estudiantes de establecimientos fiscales del Ecuador, a través de la formación y capacitación intensiva de los docentes de 8º año de EGB y Bachillerato, mediante la adjudicación de 500 becas en el año 2012 y los Objetivos Específicos de:

- Fortalecer el conocimiento y dominio del idioma inglés de los docentes de inglés de los establecimientos fiscales.
- Mejorar las técnicas y metodologías de enseñanza de los docentes de inglés de los establecimientos fiscales, a través del desarrollo de programas intensivos y de inmersión en el extranjero.
- Incrementar el conocimiento de los docentes de inglés de los establecimientos fiscales desde el nivel B1 (requerimiento mínimo) al nivel B2 (a su retorno) de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia (MCER).

El programa de becas “Docentes de Inglés para 8º Año de EGB a 3º de Bachillerato en Establecimientos Fiscales - Enseña Inglés” surge en base a los resultados obtenidos en las evaluaciones de la Convocatoria Abierta 2011 realizada por la Subsecretaría de Calidad Educativa, en cuanto al conocimiento y dominio del idioma inglés de las/los postulantes, en la que se evidencia que casi el 60% obtuvieron una calificación de nivel inicial (A1 y A2) de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia (MCER): Esto revela que la educación superior y media en el idioma inglés a nivel nacional, no cuenta con un adecuado conocimiento del idioma que permita a sus graduados acceder a formación en países anglo parlantes, por lo que es necesario afianzar en los docentes la metodología de enseñanza que coadyuve a un incremento del nivel de inglés en los estudiantes.

Basados en los resultados anteriores, las autoridades competentes buscan mejorar la suficiencia del idioma inglés de profesores, estudiantes y miembros de la comunidad en Ecuador para que puedan acceder a mejores oportunidades personales y profesionales por lo que en 2009, al considerar una solicitud inicial del Gobierno del Ecuador, el Cuerpo de Paz se avoca a iniciar un proceso de diseño del proyecto TOEFL con el propósito de complementar las iniciativas públicas, lideradas por el Ministerio de Educación del Ecuador, conjuntamente con la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES), en torno a la necesidad estratégica de elevar el nivel de competencia de los profesores de inglés ecuatorianos en el idioma inglés y consecuentemente, mejorar la suficiencia de los alumnos en términos de perfiles de salida a nivel de bachillerato.

Independientemente del tema específico cubierto por el programa de TOEFL el trabajo del voluntario versa sobre el apoyo a una comunidad donde, se asume, el impacto positivo de la labor que se extenderá a diversas organizaciones, intereses e iniciativas presentes en su zona de trabajo. Su contribución es por lo tanto transversal a los diferentes niveles de gestión comunitaria.

Las consultas con el Ministerio de Educación y las Direcciones Provinciales apuntan a caracterizar las actividades del voluntario, en cuanto al apoyo al docente, como un acompañamiento ventajoso que asegura no sólo la construcción de nuevas capacidades en los docentes, sino que abre nuevos espacios para elevar las competencias lingüísticas, beneficiando con ello tanto a docentes como a educandos. En esto, el principio de demostración que inicialmente permite al docente incursionar en metodologías o técnicas que requieren de una competencia lingüística mayor, dando lugar a una apropiación mayor del docente con la ventaja de la guía paralela y paso-a-paso que el voluntario inserta en la conducción de cada lección de inglés.

En base del trabajo conjunto logrado con el ME, el Cuerpo de Paz/Ecuador está participando en una iniciativa que permita a los voluntarios reclutados para el tercer trimestre del 2011, llevar adelante actividades de apoyo y acompañamiento al trabajo de profesores de inglés en las aulas de las instituciones educativas de cuatro provincias en Ecuador. Esto constituye un programa nuevo y supone la contribución inicial de aproximadamente 24 voluntarios en un primer ciclo de ejecución anual durante el período escolar del 2011-2012, en cinco provincias del país: El Oro, Loja, Zamora Chinchipe, Tungurahua e Imbabura. Los Voluntarios estarán participando en tres nuevas provincias durante el primer trimestre del 2012: Azuay, Cañar y Cotopaxi.

Ciertamente las políticas educativas por sí solas no modifican las inequidades sociales que permanecen en nuestra sociedad. Sin embargo, no es menos cierto que una educación pública de calidad y calidez para el conjunto de la población sí contribuye a generar la esperanza de una vida mejor en las personas.

Finalmente con respecto a los niveles primario y secundario y con el propósito de mejorar la calidad educativa en esta lengua extranjera, el Proyecto de Fortalecimiento de la Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera tiene como objetivo principal el que los estudiantes ecuatorianos alcancen un nivel funcional de uso de la lengua inglesa. Sus iniciativas concretas están dirigidas a la actualización de los currículos nacionales de esa asignatura, a la entrega

de libros de texto alineados a dichos currículos, al desarrollo profesional de docentes de inglés en ejercicio, y al mejoramiento de la formación en esa carrera profesional.

Los objetivos generales del proyecto que se detallan a continuación serán cumplidos hasta diciembre del 2013 (Oficio Nro. SENPLADES-SIP-dap-2011-655; CUP91400000.0000.372704):

1. Diseñar, validar, y socializar el nuevo currículo del área de inglés, alineado al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), para poder licitar nuevos textos de inglés alineados a este nuevo currículo, y entregarlos gratuitamente;
2. Establecer y aplicar la nueva normativa de evaluación (con pruebas estandarizadas) en el idioma inglés para el ingreso al Magisterio en los docentes aspirantes y con nombramiento en el área de inglés.
3. Instaurar un sistema de capacitación continua a los docentes del área de inglés para garantizar la sostenibilidad del proyecto.

Además, para su cumplimiento, el Proyecto de Fortalecimiento de la Enseñanza de Inglés se encuentra actualmente desarrollando actividades encaminadas a los siguientes objetivos específicos:

1. Garantizar que tanto aspirantes a docentes de inglés como quienes se encuentran en servicio alcancen mínimo un nivel B2 de competencia en el idioma, de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER): aprendizaje, enseñanza y evaluación.
2. Garantizar que los bachilleres graduados de la secundaria alcancen mínimo un nivel B1 de competencia en el idioma inglés, de acuerdo al MCER.
3. Diseñar, implementar y monitorear un currículo del idioma inglés enmarcado en estándares de calidad internacionales para promover un aprendizaje efectivo y significativo en las aulas.
4. Contribuir al mejoramiento y desarrollo profesional de los docentes de inglés a través de programas continuos de capacitación para mayores oportunidades educativas.
5. Supervisar la política relacionada con los requisitos de ingreso al sistema educativo fiscal para los aspirantes a docentes de inglés.
6. Establecer estándares de calidad para la enseñanza y aprendizaje de inglés como referencia de lo que tanto docentes como estudiantes deben saber y deben ser capaces de realizar para elevar la calidad de la educación en el idioma.

7. Proporcionar recursos contemporáneos de apoyo para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés e informar a la comunidad educativa sobre las tendencias educativas actuales y sus políticas.

Los aspirantes a docentes en funciones que deseen ocupar una vacante en la especialidad de lengua extranjera, deberán rendir una prueba estandarizada internacional que acredite que el candidato tiene como mínimo el nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) o su equivalente según lo establecido en el Art 5 del Acuerdo Ministerial 379-11.

En cuanto al idioma Inglés en el nivel superior es necesario mencionar que cada universidad cuenta con uno o varios programas de acuerdo a la planificación de la universidad, así podemos mencionar cursos de inglés como requisito de graduación dentro de las mismas instituciones, cursos abiertos a la comunidad con requisitos establecidos y un pequeño número de universidades que ofertan títulos de Docentes en Inglés u otras menciones relacionadas.

Tomando como pauta los lineamientos antes mencionados, se investigo dentro de la institución en estudio UTA en las diversas carreras y departamento, y se pudo constatar que hasta el periodo Septiembre 2011-Marzo 2012 la carrera de Idiomas no contaban con un perfil definido del tipo de docente que debería ser parte de mencionadas carreras, toda vez que para poder ser docente en esta institución bastaba con un título de tercer nivel en el área (Inglés), pero la coordinadora mencionó que en el año 2012 se estaba trabajando en los mismos ya que la carrera no contaba con perfiles de contratación del profesorado establecidos.

La carrera de Turismo y Hotelería tampoco cuenta con un perfil del docente a ser contratado, toda vez que resulta mucho más complicado encontrar docentes en inglés con experiencia en el área hotelera (Jefe de área de inglés de la carrera de Turismo y Hotelería, Marzo, 2012).

El departamento especializado por su parte, cuenta con el perfil del docente requerido, debe ser licenciado en el idioma inglés, con certificaciones internacionales o examen TEFL con una nota mínima de 80 puntos. (Directora DEDI, Septiembre 2011).

Datos que dejan ver que en las diferentes carreras, así como en el departamento a pesar de pertenecer a una misma institución, cada división departamental, cuenta con sus propios lineamientos, lo que entorpece la selección del profesorado de acuerdo a cada carrera o departamento, toda vez que si un docente no cuenta con un requisito puede aplicar a otro departamento y podría como resultado final obtener el puesto.

- **Síntesis**

El idioma inglés en el Ecuador es obligatorio y consta de una carga horaria de 5 horas semanales en la escuela y bachillerato, además el Estado con el propósito de mejorar la calidad del idioma, firmó un convenio que garantizaría la calidad en el aprendizaje de esta lengua, pero a pesar del significativo número de horas y los esfuerzos por parte del gobierno, el Inglés no es hablado en un 100% por los estudiantes y aún existen falencias en el dominio del mismo.

Adicionalmente, este problema se prolonga cuando los estudiantes que han llegado a las diferentes universidades deben tomar los niveles correspondientes en este idioma como requisito para poder graduarse y se encuentran con dificultades para poder pasar los niveles, lo que indica que el inconveniente del aprendizaje del idioma inglés se lo viene acarreado desde los niveles primarios y obviamente, no se solucionan en los niveles secundarios, pues persiste la cadena y es en el nivel superior, donde muchas veces recién hay evidencia de que algo no está bien en el proceso enseñanza aprendizaje, toda vez que luego de 12 años de estudio en este idioma deberían existir bases suficientes para lograr la aprobación de los niveles exigidos por las universidades, lo que en muchos casos no sucede.

2.9.2 El idioma inglés de una obligación a una necesidad.

There are more English teachers per capita than in any other Andean country and more hours set aside in the curriculum for English instruction; there are many reasons for the poor results. Teachers' language levels are inadequate. Many more ambitious teachers have complained that the curriculum is too slow and repetitive and that the books are not strong. Some trainers feel that though the national text book is communicative many teachers continue to use the grammar-translation approach, with a faulty emphasis on knowledge over usage. Finally, although Ecuador has one of the only Ministry-run in-service programs on the continent in place, thanks in part to work in the 90's with the British Council, 22 trainers is not enough to respond to the professional upgrading needs of 6,000 plus teachers. Relo Andes (s/f).

Datos que demuestran que la necesidad de capacitación es latente en la planta docente, toda vez que a pesar de los esfuerzos por el gobierno y la reducida ayuda externa, el personal especializado con el que cuenta el país no es suficiente para capacitar a más de 6000 docentes y una cantidad considerable de estudiantes, verificado a través de un artículo publicado por el diario el comercio que menciona:

A la Escuela Politécnica Nacional asisten diariamente unos 3000 alumnos en varios horarios. Es difícil develar el misterio. ¿Cuántos ecuatorianos hablan inglés?, no se conoce una cifra exacta. Sobre lo que sí se tiene certeza es que cada vez más connacionales quieren dominar el idioma que más se habla en el mundo. En las universidades y centros superiores del país es una exigencia

para el alumno, según la carrera, aprobar determinados niveles de inglés. Pero en 25 de ellas existen como carrera formal.

Jenny Valencia, una profesional y empleada pública, cree que es el idioma universal. “Si bien, en el mundo, cada vez más personas hablan más lenguas. El inglés no es una moda, es una necesidad”. Ella es una de los 3000 estudiantes que tiene clases en el Centro de Educación Continua de la Escuela Politécnica Nacional (EPN).

La mayoría de alumnos son profesionales, quienes desean mejorar su desempeño laboral o salir del país para estudiar o trabajar. También provienen de otras universidades o son jóvenes, de entre 15 y 17 años, de varios colegios. La capacitación es solo en idioma inglés, porque es el de mayor demanda por su difusión mundial, cree Ernesto Santos, subcoordinador de Lingüística. Hay 14 niveles, desde inicial hasta académicos avanzados. Además, conversacional y cursos especiales para quienes se desempeñan como profesores de inglés.

En la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), hay 2500 inscritos cada semestre en idioma inglés. Este es un requisito para los estudiantes del centro. Antes eran 1200 alumnos, señala Edison Santacruz, coordinador del Área de Inglés. “La universidad no permite que avancen en su estudio sin tomar inglés, deben hacer tareas en ese idioma”. También hay cursos abiertos para quienes no son estudiantes de la PUCE. Pero disminuyó la admisión porque es mayor la demanda interna. Además, con una formación intermedia, se acepta a profesores de inglés o quienes quieren ser traductores e intérpretes.

En ese nivel hay unos 130 alumnos, el proyecto comenzó con 30. La carrera dura cuatro años, explica Donald Stewart, director de la Escuela de Lingüística. Y está en marcha una maestría.

La Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) ofrece una licenciatura en ciencias de la educación con mención en inglés, tanto presencial como a distancia. Esto porque hay muchos profesores de la materia, en ejercicio, sin título. “Esa es una opción válida para cumplir exigencias de sus trabajos”, reseña Luján González, directora de la regional Quito.

Por ejemplo allí, entre el 2002 y el 2004 el número creció de 759 a 837 estudiantes, según el registro del Consejo Nacional de Educación Superior (Conesup): Pero hay otros centros dedicados a la enseñanza del inglés como la Comisión Fullbright.

Entre octubre 2005 y junio de 2006, se registraron 305 interesados en seguir cursos en EE.UU. Para rendir el Toefl (examen de inglés más aceptado en el mundo) solicitaron información 1022 personas. Susana Cabeza de Vaca,

directora ejecutiva, comenta que ofrecen cursos ‘pre-beginners’, ‘beginners’, seis niveles superiores y uno preparatorio diseñado para quienes no logran ingresar. Siempre se rinde un examen de ubicación y solo se aceptan mayores de 18 años. “La demanda creció y no tenemos lugar. En 1999 fueron 1597, en el 2003, 1 661 y este año, 2149”.

En Wall Street Institute, existen 8 000 alumnos activos en el país. Eduardo López, gerente de comercialización, sostiene que nueve de cada 10 personas que se acercan a la empresa no tienen dominio del idioma.

En los colegios hay falencias, la Ley de Educación prevé aplicar cinco horas semanales de formación en inglés. Pero, la dificultad para ejecutar la enseñanza, es la falta de maestros de inglés, sostiene el director nacional de Educación, Teodoro Barros. El proyecto de Bachillerato Internacional que se aplicará en 22 colegios públicos del país, evidenció que hay falencias. Una de las recomendaciones, en todos los centros, es mejorar en esta área. Por ello, el Gobierno norteamericano otorgó 11 becas para capacitar a maestros en Arkansas.

Sandra Hidalgo, maestra de inglés de Imbabura desde 1992, fue una de las beneficiarias. “No se puede tapar con un dedo la realidad de la educación. No es un problema institucional sino nacional. Existe la necesidad de utilizar el otro idioma todo el tiempo, solo así el estudiante hace el esfuerzo de entender y de comunicarse. Hablar el idioma nativo no es una buena técnica, el idioma extranjero es el que se debe utilizar en un 95 por ciento”.

Frente a ello, el Estado debe implementar una política nacional que permita masificar este tipo de capacitaciones docentes para mejorar en fluidez, manejo del idioma y la parte metodológica. (Diario el comercio, 2006).

Lo que se puede concluir, es que la necesidad del idioma no es solamente por parte de los profesores de inglés, sino también de todos los estudiantes que luego de haber cursado 12 y hasta más años de educación en la lengua extranjera, aún no cuentan con las bases necesarias para poder defenderse en el campo laboral, de estudios en el exterior entre otros.

Razón por la que de acuerdo a la demanda creciente en el idioma por parte de la población, es necesario capacitar de forma continua más docentes que puedan alcanzar un nivel de calidad y así satisfacer los requerimientos de los diversos grupos interesados en mejorar el idioma, para cubrir la necesidad de comunicarse en este mundo globalizado.

2.9.3 Programas de capacitación para docentes en servicio en Ecuador

Ecuador cuenta con pocos programas de capacitación para docentes en servicio en el idioma inglés, hasta 2009 e inicios de 2010 aquellos encargados de la capacitación de los docentes del nivel **secundario** principalmente era CRADLE, debido al convenio que existía con el gobierno británico, pero por las bajas evaluaciones del mismo organismo se discontinuó y por esta razón el instituto COPEI- Copol English Institute, programad de inglés del Colegio Particular Experimental Politécnico COPOL de la ciudad de Guayaquil actualmente es el encargado, con fines de lucro, de capacitar un grupo de docentes de inglés a nivel nacional.

Peace Corps, Fullbright y Relo Andes (Regional English language office) de la embajada de USA, ofertan diversos programas, en los dos primeros casos son programas enfocados en ayudar el sector rural, en cuanto a Relo, es un blog que inicia en 2011, el cual oferta cursos de capacitación en línea de forma gratuita para docentes en América Latina con el propósito de contribuir con los docentes en este idioma, lastimosamente muchos docentes dentro de la institución en investigación aún no lo conocen y se pudo constatar en el transcurso de la aplicación de las encuetas, toda vez que existen docentes que tienen la información pero no se percatan de revisarla por las múltiples ocupaciones que tienen en la institución.

Se puede además mencionar instituciones internacionales que ofertan programas de capacitación on-line, como British Council, TESOL International Assosiation, ITEN Inter-American Teacher Education Network y universidades como UNAM, entre otras, pero que son poco utilizadas por los docentes ecuatorianos debido al escaso conocimiento de alguna de estas entidades, o también porque muchas de las veces los costos de los cursos son altos, sin contar con que estos demandan de tiempo en línea.

2.9.4 Centros de capacitación continúa para docentes en el idioma inglés en Ambato

La ciudad de Ambato tiene varias instituciones que ofertan la enseñanza del idioma Inglés, entre las cuales se puede mencionar SECAP(Servicio ecuatoriano de capacitación profesional), Wall Street Institute, Cambridge Institute, Mega World, Charlotte English Institute, pero estas instituciones están enfocadas en la enseñanza del idioma Inglés para estudiantes y personas en general, con la opción abierta de elegir el programa que más se ajuste al horario del interesado y con una oferta de aprender el idioma en periodos cortos, con limite de estudiantes por aula y en algunos programas hasta con métodos personalizados, lo que denota que estos centros en su mayoría ofertan cursos con fines de lucro, enfocados en textos que los docentes pueden dominar con el conocimiento adquirido en su proceso de estudios.

En el caso de las universidades UNIANDES, INDOAMERICA, PUCESA, UTA, UTPL, con las que cuenta la ciudad se pudo constatar que la PUCESA,UTA, UTPL cuentan con una diversidad de opciones, como cursos de

inglés para todo público desde los 12 años, hasta carreras para formar docentes en el área de Inglés, pero ninguna de las instituciones y universidades antes mencionadas cuenta con centros de capacitación continua con un enfoque en el idioma inglés y/o docentes especializados en áreas específicas en esta área, por lo que se pudo constatar que Ambato, centro del país, carece de programas establecidos, atractivos para motivar a los docentes del idioma Inglés a continuar con su desarrollo profesional en la lengua extranjera.

**GRÁFICO No. 11. Centros de capacitación continua-nivel superior-
sin enfoque específico**



Fuente: Elaboración propia, (2011) a partir de Universidades de Ambato.

El gráfico demuestra, que en la ciudad objeto de estudio, no existe un centro direccionado específicamente a la capacitación continua de los docentes del idioma inglés y/o enfocado en las necesidades de los profesionales. Razón por

la que, en busca de una entidad direccionada a la capacitación continua de los docentes en el idioma inglés, la investigadora realizó un análisis de las instituciones a nivel nacional y lo que se pudo encontrar es que:

- A nivel nacional, las universidades cuentan con los llamados centros de capacitación continua, pero, los cursos proporcionados por estos centros no tienen un enfoque específico sino mas bien general, por lo que existe una gama de temas en pedagogía, metodología, tics y otros en los que los docentes pueden capacitarse, pero no se encontró un centro específico para capacitar docentes en el idioma inglés.

2.10 Análisis del profesorado en el idioma inglés de la UTA

La UTA cuenta con diversos programas de enseñanza en el idioma Inglés, dirigidos por la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación (FCHE), así como el departamento especializado de idiomas (DEDI), cada uno está direccionado a la formación de diferentes grupos en la lengua extranjera, así tenemos:

- La carrera de Idiomas – Inglés, la cual se encarga de formar los futuros docentes en la lengua extranjera – Inglés. Es parte de la FCHE.
- La carrera de Turismo y Hotelería, que dicta el idioma Inglés como asignatura principal, toda vez que es una lengua extranjera necesaria para el desenvolvimiento como guías turísticos y hoteleros. Es parte de la FCHE.
- El departamento especializado de idiomas (DEDI) el cual se enfoca en la enseñanza del inglés con propósitos académicos generales y específicos.

Como se puede apreciar, cada carrera y/o departamento tiene un enfoque diferente de enseñanza, por lo tanto el profesorado en este idioma, debería contar con capacitación acorde a la carrera o departamento en el que se desempeña habitualmente, lo que no se ha encontrado, toda vez que, luego del análisis de las encuestas a profesores, se pudo descubrir que los títulos con los que cuentan los catedráticos en la UTA es un título de tercer nivel como profesores de inglés, 3 docentes con maestría, 12 docentes con diplomados en el área, algunos maestros con maestrías en otras áreas diferente del inglés y varios docentes aún en proceso de obtener un título de cuarto nivel, factores analizados en forma más detallada en párrafos posteriores, de acuerdo a las carreras y sus necesidades.

2.10.1 El caso de la carrera de Idiomas-Inglés de la UTA

La Universidad Técnica de Ambato, según resolución No.496-93-CU-P en sesión de abril de 1994, creó la carrera con el nombre Escuela de Idiomas-Inglés, cuyo objetivo general fue el de mejorar cualitativamente la educación del centro del país a través de la formación adecuada de los profesionales de nivel medio (tercer nivel) en el área de Inglés, en el año 2005 la UTA inicia un proceso de capacitación docente con la finalidad de rediseñar el currículo basado en el enfoque por competencias, con el propósito de capacitar profesionales (tercer nivel) idóneos en la docencia en el idioma Inglés, mediante el desarrollo de competencias.

La Carrera de Inglés se compromete a formar a los profesionales del idioma Inglés (tercer nivel) con una duración de 8 semestres, para la obtención del título “Licenciado en Ciencias de la Educación especialidad Inglés” y a la vez se otorga un título de mención “Profesor de segunda enseñanza especialidad Inglés” (8 semestres), además de un título de Perito en el idioma Inglés (4 semestres).

Actualmente, la carrera cuenta con aproximadamente 353 estudiantes y desde el año 1994 en el que se formó la carrera se ha venido otorgando el mismo título, cabe mencionar que en el año 2003 se otorgó un título con mención tecnología en didáctica de Inglés escolar que se lo emitió en una sola promoción con una duración de 3 años en marzo 2001, debido a que el título de mayor importancia era y sigue siendo el de licenciatura, por lo que los otros quedan relegados por ser el último considerado como el único documento válido para presentar en concursos o plazas de trabajo. Secretaría Idiomas-inglés 2010.

2.10.2 Niveles y plan de estudio de la carrera de Idiomas-Inglés

CUADRO No. 8. Plan de Estudios carrera de Idiomas-Inglés

| PRIMER NIVEL | | SEGUNDO NIVEL | |
|-------------------------|----------|---------------------------------|----------|
| MODULOS | CREDITOS | MODULOS | CREDITOS |
| Integrated Skills I | 10 | Integrated Skills II | 10 |
| Reading I | 4 | Reading II | 4 |
| Audio I | 4 | Audio II | 4 |
| NTIC's I | 4 | Oral I | 6 |
| Técnicas de estudio | 4 | NTIC's II | 4 |
| Lenguaje y Comunicación | 6 | Metodología de la investigación | 4 |
| TOTAL | 32 | TOTAL | 32 |

| | |
|---|--|
| TERCER NIVEL MODULOS CREDITOS Integrated Skills III 10 Reading III 4 Audio III 4 Oral II 6 Phonology I 4 Writing I 4 TOTAL 32 | CUARTO NIVEL MODULOS CREDITOS Integrated Skills IV 10 Reading IV 4 Writing II 4 Oral III 6 Business II 4 Phonology III 4 Optativa I 4 TOTAL 32 |
| QUINTO NIVEL MODULOS CREDITOS Advanced English I 10 EFLT Methods and Approaches 6 Lesson planning and observation 4 Internet and multimedia resource 4 Educational Psychology I 4 Phonology III 4 TOTAL 32 | SEXTO NIVEL MODULOS CREDITOS Advanced English II 10 Language teaching strategies 6 Teaching Children 4 Grammar I 4 Educational Psychology II 4 Diseño de proyectos 4 TOTAL 32 |
| SEPTIMO NIVEL MODULOS CREDITOS Advanced English III 4 Elaboration of teaching materials 4 The History and language of English culture 4 Grammar II 4 Psycholinguistics 4 Desarrollo de la investigación 4 Realidad Nacional 4 Optativa I 4 TOTAL 32 | OCTAVO NIVEL MODULOS CREDITOS Advanced English IV 8 Language assessment 4 Legislación Educativa 4 Grammar III 4 Sociolinguistics 4 EFL Translation Techniques 4 Gestión de proyectos socio productivos 4 Optativa I 4 TOTAL 32 |

Fuente: Elaboración propia, (2011) a partir de la Comisión Técnica carrera de Inglés, Proyecto Carrera de Inglés UTA

La carrera cuenta con 8 niveles educativos, en los que los estudiantes deben acreditar un mínimo de 14 puntos en dos periodos para pasar al siguiente nivel, de lo contrario tendrá la oportunidad de tomar un examen de suspensión para poder pasar, si pese a esto el estudiante no ha obtenido los puntos suficientes, podrá arrastrar el siguiente semestre hasta en 3 materias para lo cual tendrá que pagar el valor asignado por perdida.

Los ocho niveles se dividen en tres ciclos: de primero a cuarto nivel para el Ciclo de Peritaje(opcional), de quinto a sexto para el Ciclo de formación de Profesores de Inglés para la Educación Básica y una vez finalizado octavo nivel los estudiantes obtendrán la Licenciatura en Inglés.

El plan de estudios de la carrera de Idiomas (Inglés) cuenta con materias en un 90% en Inglés, con el propósito de ayudar a desarrollar las cuatro destrezas para el dominio de esta lengua, además el plan de estudios ha sido reformado

2 veces de acuerdo a las necesidades de la carrera con el propósito de mejorar el sistema de enseñanza aprendizaje y el nivel de los futuros profesionales en esta área. Secretaría carrera de inglés, Enero 2011.

2.10.3 Necesidad de capacitación de los docentes

Es primordial resaltar que pocos docentes cuentan con una especialización específica, esto debido a tres factores; el primero es que en el país de estudio, un alto porcentaje de los docentes de lenguas extranjeras no ha tenido la oportunidad de salir del país; el segundo es que las ofertas de maestrías en este idioma en específico son escasas, con alto porcentaje de menciones en enseñanza del inglés en segunda lengua, además de no ser dictadas en la provincia de estudio y tener costos elevados; el tercero es que la capacitación permanente en este idioma es escasa debido al poco profesorado con experiencia en dictar cursos con nivel.

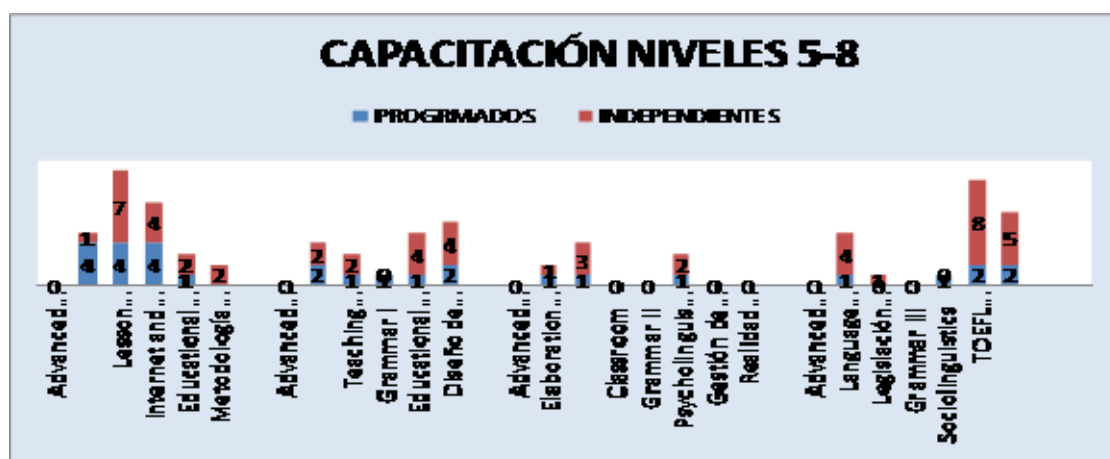
Razones por las que, muchos de los profesionales se auto prepara de acuerdo a sus recursos y al tiempo que les queda luego de su horario de trabajo, lo que hace que la labor del docente en la carrera sea mucho más compleja, debido a que el material utilizado para algunos módulos requiere de más investigación en contenidos que deberían ser previamente analizados con la ayuda de profesionales conocedores en la materia como por ejemplo fonología, psicolingüística, enseñanza del inglés para niños, negocios, metodología, elaboración de materiales de enseñanza, historia, lengua y cultura del Inglés, sociolingüística, módulos que con guías de expertos podrían contribuir a que mejore el nivel de conocimiento de los docentes que trabajan en estas áreas y a la vez optimizar la calidad de enseñanza para los próximos egresados de la carrera.

GRÁFICO No. 12. Capacitación de docentes, últimos 3 años en los diferentes módulos impartidos



Fuente: Elaboración propia, (2011) a partir de datos de la Carrera de Idiomas (Inglés) UTA.
(Inventario de habilidades)

GRÁFICO No. 13. Capacitación de docentes últimos 3 años en los diferentes módulos impartidos



Fuente: Elaboración propia, (2011) a partir de datos de la Carrera de Idiomas (Inglés) UTA. (Inventario de habilidades)

En los gráficos se puede apreciar que, en los últimos tres años la capacitación por parte de la institución para los profesionales de la carrera de idiomas es casi nula, esto debido a que, los cursos a los cuales todos los catedráticos universitarios deben asistir son los programas de jornadas académicas realizados por la institución, mismos que son programados en español para toda la comunidad universitaria, por lo que, los pocos cursos en lengua inglesa son aquellos organizados por la coordinación de la carrera de idiomas-inglés, que en varios casos han sido dictados por las editoriales de los textos, sin enfoque en las necesidades de los docentes que es de donde deberían partir los programas a ser dictados, como se refiere García Nadal y Romero Ayala(1996), asesores de formación en los Centros de Profesores, quienes mencionan, reclamen el protagonismo que les corresponde a los centros y a sus profesores en la planificación y realización de su propia formación, que lo único que queda de su influencia, son unos folios con unas respuestas a unas preguntas estandarizadas.

Situaciones que dejan entre ver que, a pesar de que existen docentes preocupados por su preparación independiente, las necesidades de capacitación de acuerdo a los módulos con los que trabajan aun necesitan ser satisfechas.

2.10.4 Docentes en servicio activo de la carrera de Idiomas-inglés

La carrera de Inglés cuenta con 16 docentes, 15 docentes nacionales y 1 extranjero que oscilan entre las edades de 23 a 65 años, trece de las docentes son de género femenino, y tres de género masculino, doce docentes son

egresados de la UTA, uno de la ESPE, dos de la PUCE y la profesora extranjera cuenta con una licenciatura en filosofía y letras en español y antropología.

Catorce docentes tienen título de tercer nivel (licenciatura) como profesor de inglés, un docente es psicólogo y la profesora extranjera es anglófona. De los 16 docentes solo 3 poseen diplomados en el idioma Inglés, 7 poseen maestría en otras áreas y los demás están aún en proceso de obtener el título de cuarto nivel en áreas ajenas a la especialidad. Datos encuesta, Septiembre (2011).

GRÁFICO No. 14. Estudios de docentes Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación



Fuente: Elaboración propia, (2011) a partir de datos de la Carrera de Idiomas (Inglés) UTA. (Datos informativos).

Es imprescindible denotar que los títulos de especialistas, y maestrías en otras áreas es debido a que la oferta académica en la ciudad de Ambato se ha enfocado a satisfacer las necesidades de los docentes en general, por lo que no ha existido hasta el momento programas específicamente de maestrías en el idioma inglés en la provincia o sus alrededores. Otro factor que ha influido para que los docentes no tengan sus títulos en el área de inglés, es que en general en el Ecuador existe poca oferta de maestrías en el idioma, esto debido a que los costos de las mismas son elevados oscilando de \$7000 a \$8000 en comparación con otros programas en español que tienen costos mucho más módicos entre \$3000 y \$5000.

Sin embargo, con las nuevas leyes de educación superior y de acuerdo al artículo 150 de la ley de educación superior, los profesores titulares agregados o auxiliares deberán contar como mínimo con título de maestría afín al área en que ejercerán la cátedra los demás requisitos se establecerán en el reglamento respectivo. LOES (2010:24), lo que a largo plazo resultará en un beneficio para el proceso de enseñanza aprendizaje.

GRÁFICO No. 15. Maestrías en Inglés



Fuente: Elaboración propia, (2011) a partir de datos de Senescyt 2011.

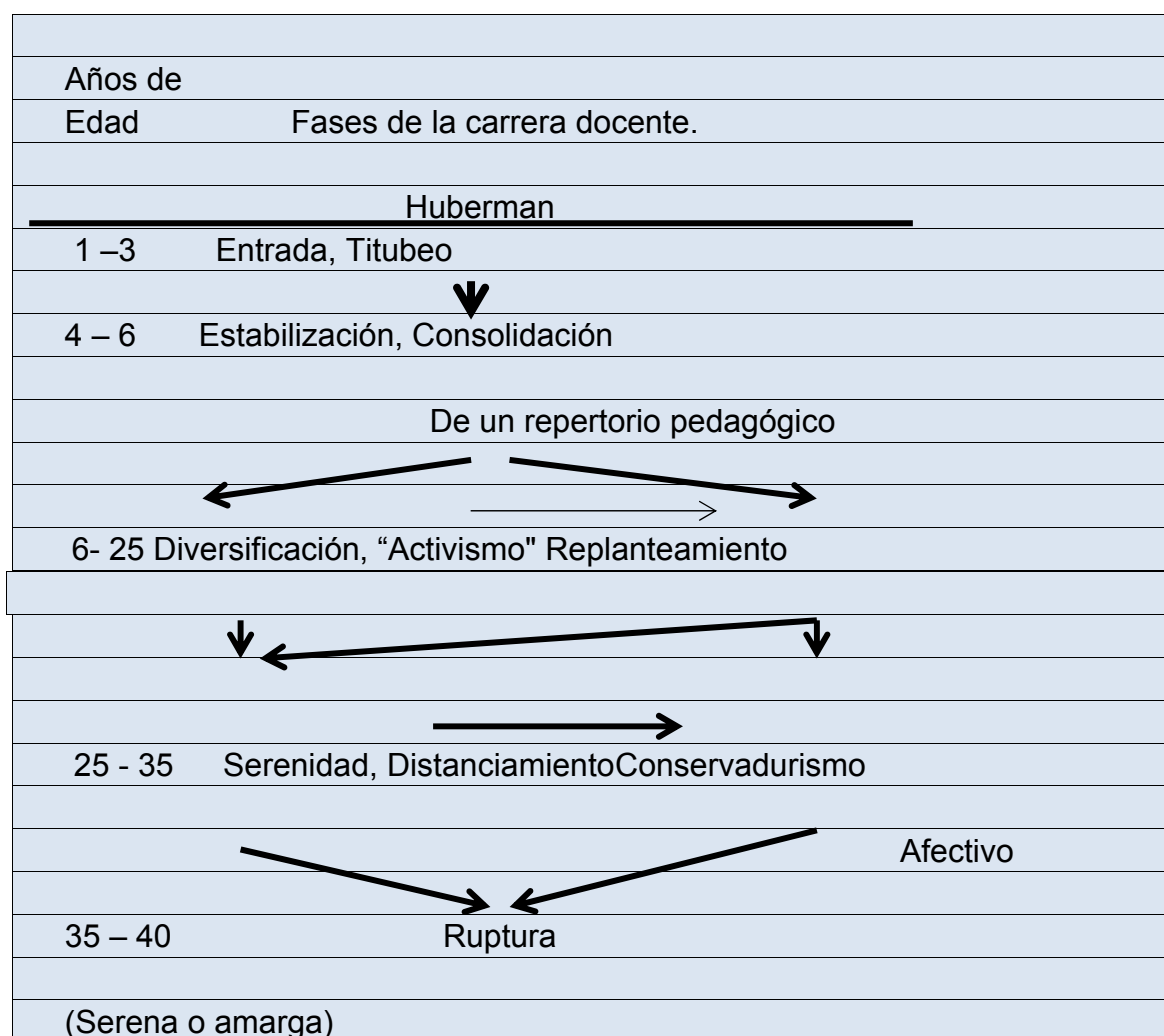
Un punto indispensable de acotar es que, un número elevado de profesionales luego de haber culminado sus estudios en la UTA han tenido la oportunidad de formar parte de la misma institución al finalizar su carrera, datos obtenidos de las encuestas.

Además la mayoría cuenta con experiencia profesional de 1 año hasta los 13 años de servicio como docentes universitarios, con edades que oscilan de los 23 a los 45 años dependiendo de las carreras o departamento, lo que deja entre ver que en su mayoría son docentes que **han ido adquiriendo su experiencia dentro de la misma institución**, razón por la que se puede describir como un factor poco favorable para que el nivel del estudiantado

refleje calidad, debido a que muchas de las veces sin la experiencia y certificación necesaria ha habido desavenencias entre el estudiantado debido a la poca preparación del docente. Entrevistas estudiantes (2011).

Enfocados en la información anterior y con el propósito de sustentar lo indicado, se hizo un análisis basándonos en las fases de la carrera docente propuesta por Huberman et.al., (1989):

GRÁFICO No. 16. Fases de la carrera docente



Fuente: Elaboración propia, (2011) a partir de datos de Las fases de la profesión docente

Lo que ratifica que, los primeros años son de sobrevivencia y descubrimiento por lo que para ser catedrático universitario debería ser requisito al menos experimentar la primera fase, para luego poder pasar a formar parte del nivel superior, indispensable para garantizar una buena educación.

2.10.5 Egresados de la Carrera de Idiomas-Inglés

**CUADRO No. 9. Estadística de egresados de la carrera de idiomas-
inglés período 1998-2010**

| AÑO | FEMENINO | MSCULINO | TOTAL |
|------|----------|----------|-------|
| 1998 | 37 | 9 | 46 |
| 1999 | 28 | 5 | 33 |
| 2000 | 26 | 3 | 29 |
| 2001 | 14 | 4 | 18 |
| 2002 | 21 | 4 | 25 |
| 2003 | 28 | 7 | 35 |
| 2004 | 45 | 11 | 56 |
| 2005 | 41 | 7 | 48 |
| 2006 | 54 | 8 | 62 |
| 2007 | 73 | 22 | 95 |
| 2008 | 51 | 13 | 64 |
| 2009 | 25 | 9 | 34 |
| 2010 | 33 | 7 | 40 |
| | | | 585 |

Fuente: Elaboración propia, (2011) a partir de datos de la Secretaría general de la FCHE.

Es importante conocer el número de estudiantes que hasta el año 2010 ha egresado de la FCHE a través de la carrera de idiomas-inglés, debido a que de los 585 estudiantes hoy profesionales en el idioma extranjero un porcentaje es docente de la UTA, así tenemos por ejemplo en la carrera de inglés 12 docentes, en Turismo y Hotelería 6 docentes y en el departamento especializado de idiomas alrededor de 31 docentes, es decir 49 docentes de un total de 84 en toda la universidad.

Lo que demuestra que la UTA da prioridad a sus egresados, pero a la vez es importante tomar en cuenta algunas consideraciones que se deberían hacer antes de que los catedráticos universitarios lleguen a ser parte de tan prestigiosa institución, toda vez que es indispensable tomar en cuenta el perfil docente y los requerimientos necesarios que sirvan de base para que la universidad y en si la educación en la lengua extranjera y en general mejoren.

2.11 El caso de la carrera de Turismo y Hotelería

Turismo y Hotelería se creó en el año 2002, cuenta con 6 profesores de inglés, los mismos que están encargados de la cátedra en toda la carrea. El propósito de incluir el idioma inglés en esta especialidad se debe a que los estudiantes necesitan comunicarse en esta lengua extranjera para poder ser

competentes en su profesión, toda vez que de acuerdo a su perfil profesional los estudiantes pueden desempeñarse como guías turísticos y traductores, pero a pesar de contar con ocho horas semanales, el idioma ha venido siendo desde su inicio un problema debido a que ha existido gran porcentaje de pérdidas de semestre y arrastres en el módulo (Secretaría de la carrera de Turismo y Hotelería, 2011).

2.11.1 Niveles y plan de estudios

La carrera de Turismo y Hotelería cuenta con 8 (ocho) niveles para el estudio del idioma inglés, con una carga horaria de 8 horas distribuidas en la semana, los módulos que se estudian en cada nivel son los siguientes:

CUADRO No. 10. Módulos Turismo y Hotelería

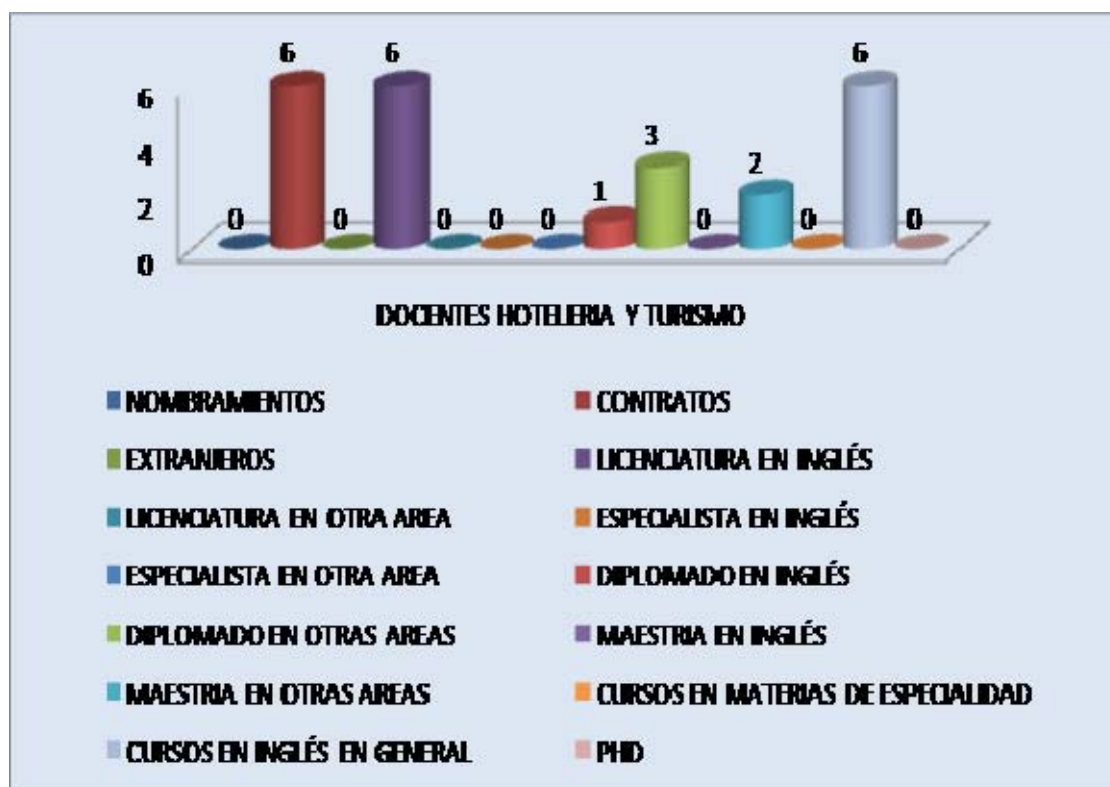
| | |
|-------------------|---------|
| Básico I | 8 horas |
| Básico I | 8 horas |
| Pre-intermedio I | 8 horas |
| Pre-intermedio II | 8 horas |
| Intermedio I | 8 horas |
| Intermedio II | 8 horas |
| Avanzado | 8 horas |
| Técnico | 8 horas |

Fuente: Elaboración propia, (2011) a partir de datos de la Secretaría de la carrera de Turismo y Hotelería.

2.11. 2 Necesidad de capacitación de los docentes

Esta carrera cuenta con 6 docentes que imparten el idioma, todas son docentes mujeres y egresadas de la carrera de idiomas (inglés), por lo que esta carrera no cuenta con docentes extranjeros. Tres docentes poseen título de cuarto nivel es decir maestría en otras áreas y las demás están en proceso de obtenerlo.

GRÁFICO No. 17. Información del profesorado



Fuente: Elaboración propia, (2011) a partir de datos de la Secretaría de la carrera de turismo

El cuadro muestra que no existe capacitación en el área específica en el que los docentes se desempeñan (Turismo y Hotelería), toda vez que la carrera así como la universidad no han ofertado este tipo de preparación, pero es importante mencionar que de hecho en Ambato no existen cursos de capacitación enfocados en áreas específicas, por lo que los docentes no cuentan con una guía específica para poder dictar la cátedra y la preparación del profesorado es de forma autónoma.

2.11.3 Docentes de inglés en servicio activo de la Carrera de Turismo y Hotelería

Es necesario mencionar que todos los docentes que han trabajado en la carrera de Turismo y Hotelería, son catedráticos nacionales con un título general en inglés, sin especialización en el área en la que se desempeñan, además de no contar con cursos en Turismo y Hotelería dado que en la provincia no se cuenta con oferta de cursos con relación a la especialidad y o especialistas en la misma. Entrevista jefe de área de inglés (2011).

- **Situación del idioma Inglés en la carrera de Turismo y Hotelería**

La carrera de Turismo y Hotelería, desde un inicio, ha tenido constantes problemas en el manejo de la lengua extranjera, debido a las continuas pérdidas de semestre de un considerable número de estudiantes, así como un alto índice de desmotivación en el aprendizaje, razones por las que, la coordinadora del área de inglés, los docentes, conjuntamente con la investigadora, llevaron a cabo un análisis de los factores que presumían influían en el bajo rendimiento estudiantil.

Los resultados fueron, que un factor importante para el problema han sido los libros, los cuales contaban con contenidos que no estaban enfocados para cubrir las necesidades de la carrera, toda vez que eran libros que podían ser utilizados con el propósito de ayudar a los estudiantes a aprender el idioma en forma general, pero no para cubrir requerimientos que los futuros guías turísticos necesitarían para desenvolverse en el ámbito laboral.

Los docentes admitieron que, a pesar de trabajar con este material básico, se detectó un sin número de problemas en el aprendizaje de esta lengua, dado que al finalizar los diferentes semestres se presentaba un alto índice de estudiantes rindiendo supletorios y arrastres en la materia, lo que llevó a conjeturar razones por las cuales suscitó este problema de aprendizaje y que a continuación se enumera:

1. El nivel en el idioma inglés del estudiantado no es muy alto, debido a los constantes inconvenientes que se han evidenciado a lo largo de los años en el proceso de enseñanza aprendizaje de este módulo.
2. El material utilizado por los docentes no es el apropiado para la enseñanza de este idioma, de acuerdo al enfoque de la carrera.
3. Los estudiantes no se sienten motivados a estudiar el idioma, toda vez que encuentran el material incongruente.
4. La metodología de los docentes no es la apropiada.
5. La capacitación del profesorado no está enfocada a satisfacer las necesidades del grupo con el que trabaja.

Luego de este análisis, se pudo determinar que todos los puntos influían para que el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma no mejore, toda vez que hasta el semestre marzo – agosto 2011 el porcentaje de estudiantes repitiendo los módulos de Inglés en la carrera de hotelería perduran, lo que permite evidenciar que sin un cambio de material, metodología, mas motivación por parte del profesorado hacia sus estudiantes, y sobre todo mayor énfasis en

capacitación direccionada al módulo con el que trabajan los docentes, no se podrá lograr mejores resultados.

Para concluir, es imprescindible mencionar que en el semestre Septiembre 2011 Febrero 2012 se ha cambiado el material, con un enfoque en la carrera, centrándose en trabajar con material acorde a las necesidades de los estudiantes, sin embargo de acuerdo a las versiones de los estudiantes, aún persisten las falencias, toda vez que los mismos docentes no tienen dominio de los textos. Fuente, entrevista grabada Marzo (2012).

2.12 El caso del Departamento Especializado de Idiomas DEDI

La Universidad Técnica de Ambato (UTA), cuenta con un departamento especializado de idiomas tomado del artículo 90 de estatuto universitario, creado según resolución 516-92-CU-P/Nov.04,1992, cuenta con 22 profesores a nombramiento, 31 contratos nacionales y 9 contratos de extranjeros de inglés.

El departamento ofrece Idiomas: inglés, francés, italiano y portugués, este departamento cuenta con cursos de idiomas en la modalidad abierta que es un servicios de extensión universitaria ofertado a todas las personas del centro del país, que por el momento solo dicta Inglés; además cuenta con la modalidad regular, otro programa destinado para los estudiantes de la Universidad Técnica de Ambato, en el que se dictan tres niveles y los idiomas que se ofertan son: inglés, francés, alemán, italiano, portugués y quichua.

En la modalidad Abierta cada semestre se atiende a aproximadamente 1.200 estudiantes, el requisito mínimo de ingreso es de 12 años. En modalidad regular se atiende a aproximadamente 4.000 estudiantes cada semestre y son estudiantes legalmente matriculados en la UTA.

2.12.1 Niveles y plan de estudios

El DEDI cuenta con dos modalidades de enseñanza, la oferta en modalidad abierta, es realizada a estudiantes o personas particulares interesadas en aprender o nivelar su idioma con el propósito de viajar, ser mejores estudiantes, o simplemente poder comunicarse en esta lengua.

Y la formación complementaria o modalidad regular, que son cursos de 3 semestres de 200 horas cada uno, en el que todos los estudiantes de todas las carreras de la universidad Técnica de Ambato deben aprobar como requisito para poder graduarse de su respectiva carrera.

A continuación se presentan los niveles en el idioma inglés existentes, así como los programas u oferta académica de modalidad abierta con los que el DEDI cuenta para el centro del país.

CUADRO No. 11. Niveles de estudio en Inglés del DEDI para estudiante

| NIVELES | HORAS | TÍTULO |
|-----------------------|---------------|--------------------|
| | 45 MIN | |
| Básico I | 2 horas | |
| Básico II | 2 horas | |
| Pre-Intermedio | 2 horas | |
| Intermedio I | 2 horas | |
| Intermedio II | 2 horas | |
| Avanzado | 2 horas | SUFICIENCIA |
| Séptimo | 2 horas | |
| Experticia | 2 horas | EXPERTICIA |

Fuente: Elaboración propia, (2009) a partir de datos del Departamento Especializado de Idiomas UTA

CUADRO No. 12. Idiomas, Oferta Académica

| DEPARTAMENTO ESPECIALIZADO DE IDIOMAS | | |
|--|--------------------|-----------------------------------|
| PROGRAMA MODALIDAD ABIERTA | | |
| IDIOMAS | DURACIÓN | TITULO |
| INGLÉS | 6 SEMESTRES | CERTIFICADO DE SUFICIENCIA |
| INGLÉS | 8 SEMESTRES | CERTIFICADO DE EXPERTICIA |
| ITALIANO | 6 SEMESTRES | CERTIFICADO DE SUFICIENCIA |
| FRANCÈS | 6 SEMESTRES | CERTIFICADO DE SUFICIENCIA |

Fuente: Elaboración propia, (2009) a partir de datos del Departamento Especializado de Idiomas UTA.

Este departamento también cuenta con un curso que es ofertado a partir de Agosto del 2010, es un programa de Inglés para ejecutivos direccionado a los docentes de la comunidad universitaria que forman parte de la UTA, a través de una autorización y resolución de Consejo Universitario, con una duración de cuatro semestres en la enseñanza de Inglés, el propósito de este curso es conseguir que los docentes obtengan una suficiencia y a la vez puedan rendir el examen TOEFL.

Como se puede apreciar, el DEDI brinda una lista de cursos con fines académicos generales, así como específicos, por lo que la capacitación para el profesorado en este departamento varía de acuerdo al nivel con el que trabajan.

2.12.2 Necesidades de capacitación de los docentes

Durante los últimos cuatro años, la capacitación de los docentes de lenguas extranjeras del departamento ha sido escasa, los cursos a los que asistieron los profesores durante los años 2008-2011 fueron los estrictamente establecidos por la universidad, de acuerdo al programa de jornadas académicas que se realiza cada año en las vacaciones de los meses de julio-agosto, por lo que en muchos casos existió discontinuidad en la capacitación permanente de la planta docente.

A partir del periodo Marzo – Agosto 2011 con la posesión de la nueva directora del departamento, el enfoque de capacitación de los docentes ha cambiado, toda vez que la capacitación es un proceso que debe mantenerse con el propósito de mejorar la calidad educativa. Por lo que durante el mes de Agosto 2011 los docentes tuvieron cursos en inglés programados con la intención de comenzar con la capacitación tan necesaria para continuar el proceso de enseñanza aprendizaje.

El enfoque de la directora del DEDI en cuanto a capacitación docente es claro, su propósito será preparar a todo el profesorado en el idioma Inglés del departamento con certificaciones internacionales, su meta es contar con docentes con niveles C1 y C2 de acuerdo al Marco de referencia común europeo entre los años 2012 – 2014, toda vez que el departamento ha realizado las gestiones para contar con un convenio con EF (Education first) el cual será el encargado de capacitar a todos los profesores.

Otro propósito mencionó, será contar con docentes capacitados con certificaciones CELTA y DELTA, los cuales se convertirán en capacitadores de estudiantes que deseen obtener las certificaciones internacionales, toda vez que, el fin es que la UTA sea la encargada de tomar las pruebas estandarizadas que en la actualidad son rendidas en instituciones autorizadas en la ciudad de Quito como EF, Cambridge y otras.

Además, se ha gestionado la creación de una maestría en el idioma inglés con enfoque en TOEFL para diciembre 2012, el cual contará con 4 profesionales extranjeros con título de PHD de la universidad de Kentucky. Por lo que el DEDI a través de las gestiones antes mencionadas espera cubrir con las necesidades de los docentes en este departamento. Fuente: Coordinadora del Departamento, Septiembre (2011).

Todos los propósitos mencionados anteriormente, son sin duda pautas importantes para mejorar la capacitación de los docentes en el DEDI, pero son gestiones que están en proceso y que se cumplirán si los docentes cuentan con la motivación necesaria para cumplirlas, por lo que hasta septiembre 2012 la investigadora pudo constatar a través de entrevistas con los docentes que aun no se ha logrado alcanzar la meta de docentes con niveles C1-C2, y la oferta de maestría está aún en proceso, sin embargo, son acciones que a largo plazo contribuirán para cubrir algunas necesidades de capacitación de los docentes.

2.12.3 Docentes en servicio activo de inglés del DEDI

El DEDI cuenta con 62 docentes en el idioma Inglés, 56 docentes nacionales y 6 extranjeros, estos oscilan entre las edades de 23 a 65 años, 47 docentes son egresados de la UTA, 6 de otras universidades y 9 son extranjeros que trabajan en el departamento debido a un convenio que el DEDI tiene con World Teach desde el año 1992. Secretaría DEDI 2011.

De los 62 docentes, 10 poseen diplomados en el idioma Inglés, 31 poseen maestría en otras áreas, 3 personas cuentan con maestría en enseñanza de Inglés y los demás están aún en proceso de obtener el título de maestría en áreas diferentes a la lengua inglesa. Por lo que se puede notar el reducido porcentaje de profesionales del DEDI que cuentan con una maestría en el idioma inglés, lo que deja ver la existente necesidad de docentes con preparación de cuarto nivel en el área de enseñanza, importante para ser catedrático universitario.

GRÁFICO No. 18. Docentes de Inglés del DEDI



Fuente: Elaboración propia, (2009) a partir de datos del Departamento Especializado de Idiomas UTA

Es necesario también mencionar que, este grupo de profesionales trabaja con dos grupos de aprendizaje, el primer grupo de docentes, esta direccionado a enseñar la segunda lengua con propósitos académicos generales, lo que significa que estos estudiantes no están siendo formados para ser docentes en el idioma inglés, por lo tanto los profesores en esta área demandan en cierta forma menos *capacitación específica* en relación a los espacios de enseñanza a profesionales, pero sin duda necesitan capacitación de acuerdo a las necesidades del módulo o nivel con el que trabajan como: Listening, note taking, academic writing, reference skills, seminar and discussions, plus general academic English register formal academic style, Proficiency in language use. Jordan (1997:3).

El segundo grupo de docentes, esta direccionado a la enseñanza del idioma inglés a profesionales con propósitos académicos específicos, toda vez que ofertan otorgar una suficiencia y la opción a rendir un examen TOEFL, lo que significa que el departamento también debe contar con docentes especialistas en la enseñanza específica, pero que, de acuerdo a las versiones vertidas por los estudiantes en las diversas entrevistas, se pudo constatar que los profesores no cuentan con el nivel adecuado para dictar el curso ofertado.

Razón por la que, luego del análisis de la información obtenida por la investigadora, se pudo encontrar que aún existen necesidades de capacitación en algunas áreas generales y específicas de la planta docente, sin embargo, es importante acotar que los profesores del DEDI, son los profesionales dentro de toda la universidad que cuentan con más cursos de capacitación en el área, especialmente en el último año 2011-2012, debido a que este departamento al contar con un número de alrededor de 6000 estudiantes constituye un beneficio para este departamento, toda vez que las editoriales de los libros por el alto porcentaje de compra de los textos por parte de los estudiantes, brindan capacitación sin costo alguno al personal, lo que se convierte en una ventaja para este grupo específico dentro de la universidad.

- **Síntesis**

Al realizar el análisis de las dos carreras y el departamento, se pudo notar diferencias que destacan individualidad entre ellas, debido a que los cursos no son planificados u organizados de forma general para todos los docentes en el idioma Inglés, sino que cada coordinador o director según el caso gestiona los cursos, y para poder acceder a un curso si el docente no pertenece a la carrera o departamento pertinente, el profesor deberá cancelar un valor parcial o total, como si este no perteneciera a la universidad, lo que en varias ocasiones indigna al personal de lenguas extranjeras que son parte de la misma comunidad universitaria.

CAPÍTULO III: REVISIÓN DE ESTUDIOS REALIZADOS

*A teacher affects eternity;
he can never tell where his influence stops.*

Un maestro afecta la eternidad.
nunca se puede decir dónde termina su influencia.
Henry Brooks Adams
1838-1918

Necesidades de capacitación de los docentes de Inglés

A continuación se presentan resúmenes de diferentes trabajos que tienen relación con el tema de estudio, los mismos que han contribuido como aporte significativo para el análisis, toda vez que se pudieron encontrar datos de diferentes contextos, donde se llevaron a cabo investigaciones referentes a capacitación del profesorado de inglés, lo que dio paso a cotejar la información obtenida, misma que ayudó a la investigadora a confirmar que no solamente los países de América del Sur, sino que, en su gran mayoría, países de Europa y América del Norte encuentran latente la necesidad de capacitación continua para el personal docente en lenguas extranjeras.

3.1 La Capacitación de Profesores de Lengua Extranjera: Los avances en Europa. Kelly, et al., 2002:

Este estudio examina la formación inicial y la formación continua de los profesores de lenguas extranjeras en Europa. En él se resumen los avances registrados durante los últimos años, presenta una serie de estudios de casos de buenas prácticas, y hace recomendaciones sobre cómo las buenas prácticas e innovación puede extenderse al resto de Europa.

El estudio examina el contexto social, político y de la política inmediata en el contexto en el que se han preparado las competencias y la metodología adoptada. Este confirma que una gran cantidad de entrenamiento eficaz para el profesorado de idiomas está teniendo lugar en toda Europa. Muchas iniciativas se han tomado para mejorar aún más a nivel nacional y local, y la asistencia a menudo se ha proporcionado a través de fondos adicionales de Sócrates y otros programas europeos. No obstante, existe un reconocimiento entre los profesores, formadores y personal en prácticas que aún queda mucho por hacer para mejorar la formación de los profesores de idiomas, y que la puesta en común de ideas y prácticas a nivel europeo ofrece un enorme recurso potencial, que no ha sido suficientemente explotado.

Comentario:

El reporte de la Comisión Europea ha sido de gran beneficio para la presente investigación, toda vez que luego del análisis del documento lo que se puede evidenciar es que al realizar una comparación de la realidad de Europa país primero y Sud América país tercero en relación al tema, los resultados coinciden en que es necesario la toma de acciones para mejorar la capacitación del personal docente enfocadas principalmente en tres áreas de organización, contenido y estructura, lo que ha sido tomado en consideración para poder hacer propuesta dentro de la institución donde se está realizando la investigación.

3.1.1 Eficacia de los programas de formación del profesorado del idioma inglés en Estados Unidos. Menz, 2009:

La necesidad de formación del profesorado en los EE.UU. para preparar adecuadamente a una diversidad de maestros nunca ha sido más crítico que en la actualidad. El fracaso de las escuelas para proporcionar educación de calidad para todos los estudiantes representa una crisis en la educación que es intolerable en una sociedad democrática.

La demanda de maestros preparados para atender las necesidades educativas de una población grande y creciente de estudiantes de minorías lingüísticas, es una cuestión nacional. La nación no tiene suficientes maestros con las habilidades necesarias para servir a una población estudiantil diversa lingüísticamente, aunque la mitad de todos los maestros pueden esperar enseñar estudiantes del idioma inglés (ELL) durante su carrera (Menken y Antúñez, 2001).

En 1997, un informe del Consejo Nacional de Investigación indicó que sólo un pequeño porcentaje de todos los maestros de escuelas públicas tienen un certificado especializado o credencial para enseñar a los alumnos bilingües, el 10% de los maestros de la nación fueron certificados en educación bilingüe y el 8% de un título de la enseñanza de Inglés como segunda lengua (Smith y Edmonston, 1997).

No ha habido un cambio significativo desde ese informe. Ahora es esencial que el conocimiento sobre la educación efectiva de los estudiantes del idioma Inglés también sea desarrollado en los maestros regulares. Dada esta tendencia demográfica actual, los maestros regulares, así como ESL (English as a second language) y maestros bilingües, tienen que estar preparados para enseñar a estudiantes de minorías lingüísticas y tomar un papel más activo en la educación de estos estudiantes (Milk, Mercado y Sapiens, 1992).

Entre 1979 y 2003, el número total de niños en edad escolar aumentó un 19%. Sin embargo, en este mismo período, el número de niños que hablan un idioma distinto del inglés en el hogar aumentó en un 161%. El número que habla inglés con dificultad creció un 124%. En general, el 5,5% de la población en edad escolar habla un idioma distinto del Inglés en la casa y habla con dificultad-Inglés, los porcentajes regionales oscilan de 8,7% en el Oeste hasta el 3,2% en el Sur (Hill & Flynn, 2006; NCES, 2005). (Traducción propia).

Comentario:

A pesar de que el estudio de Menz es realizado en un país donde el inglés es la primera lengua, es claro que se ha detectado necesidad de capacitar a los docentes que enseñan la misma, debido al alto porcentaje de personas de diferentes países que habitan este lugar, por lo tanto se puede aseverar que

es urgente la preparación de los docentes para que a través de la misma los profesores puedan atender las necesidades educativas de los estudiantes.

Pero mientras este estudio esta direccionado a la eficacia de los programas de formación del profesorado de Ohio, con el propósito de satisfacer las necesidades educativas de los migrantes en el idioma inglés y mejorar la capacitación del personal docente, el presente estudio busca detectar las necesidades de capacitación existentes en el profesorado de ingles de la UTA, con la intención de contribuir luego del análisis, con la mejora de la planta docente, base importante para un mejor proceso de enseñanza aprendizaje.

3.1.2 Inglés para profesores de EFL-Inglés como lengua extranjera, llevado a cabo en Eslovenia. Sešek, 2007:

Este artículo presenta un análisis del objetivo de las necesidades lingüísticas para profesores de inglés como lengua extranjera, llevada a cabo en Eslovenia en los años 2003 y 2005. Una encuesta de la literatura muestra que este tipo de estudios son poco frecuentes, aunque hay informes de varios países con insuficiente competencia de los profesores EFL. El estudio presentado utilizó el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas como un modelo para describir las necesidades lingüísticas de los profesores de inglés, dentro y fuera de sus aulas. Una serie de 11 entrevistas, 48 observaciones en el aula, 3 estudios de casos y 93 informes de los profesores noveles dio una lista de actividades y competencias lingüísticas que los profesores de inglés como lengua extranjera en Eslovenia en concreto tienen que desarrollar.

El estudio también arroja luz sobre la cuestión de cómo las necesidades del idioma de destino difieren según el nivel y el contexto de la enseñanza. Los resultados son de valor para todos los involucrados en el desarrollo de programas de formación docente y rediseño de inglés como lengua extranjera, sobre todo su componente de capacitación de la lengua en los países donde el inglés se enseña como una lengua extranjera.(Traducción propia).

Comentario:

La investigación realizada en Eslovenia se enfoca principalmente en las necesidades lingüísticas del profesorado de lenguas extranjeras-inglés, por lo que ha aportado significativamente con una mejor perspectiva para con la investigadora de cómo continuar con el estudio y a la vez ha contribuido a una comparación en aspectos relacionados con el trabajo investigativo.

3.1.3 Estudio de las necesidades profesionales de 125 profesores de inglés desde Amman. Alkhawalden, 2011:

Mediante el uso de un cuestionario, el estudio reveló diferentes necesidades profesionales demandadas por profesores de Inglés como lengua extranjera

English as a foreign language-EFL, lo que formulaba la necesidad de una organización eficaz del plan de estudios de inglés como lengua extranjera y los comentarios de los profesores sobre el mismo, asegurando los medios de instrucción y las instalaciones para la enseñanza eficaz del idioma Inglés, aumentando la motivación de los estudiantes y las actitudes hacia el idioma Inglés, la necesidad de cursos de formación para mezclar con las comunidades nativas de habla inglesa, la necesidad de utilizar métodos adecuados de enseñanza del inglés como lengua extranjera, la necesidad de comprender los nuevos roles del profesor de inglés como lengua extranjera y la necesidad de formación inicial efectiva para profesores de inglés.

El estudio también puso de relieve la necesidad de tener profesores de Inglés para participar en el aprendizaje colaborativo y abierto a la evaluación crítica de su enseñanza, para aumentar su motivación para enseñar y para proporcionarles laboratorios para promover el aprendizaje del lenguaje natural, reduciendo el tamaño de la clase y el uso de aprendizaje cooperativo y el aprendizaje autónomo, basando el plan de estudios de inglés como lengua extranjera en las necesidades reales de los estudiantes, así como teniendo en cuenta sus marcos sociales y culturales. Además, los padres deberían ser contactados y sus actitudes y las de sus hijos hacia el aprendizaje de inglés deberían ser investigadas. Finalmente, los profesores de inglés deben utilizar una amplia variedad de métodos de enseñanza que atiendan las diversas necesidades de los estudiantes de la escuela y la altura de sus múltiples estilos de aprendizaje abandonando, al mismo tiempo, los métodos tradicionales de enseñanza. (Traducción propia).

Comentario:

Este estudio es parcialmente parecido al presente tema de tesis, dado que en este mencionan algunas necesidades de capacitación que fueron detectadas para los profesores del idioma inglés en este país, pero el mismo está enfocado en el entorno de Amman - Jordán y el tema difiere en que la investigación fue realizada a 125 profesores de forma aleatoria, lo que se diferencia de la presente investigación toda vez que el presente estudio se realizó enfocado en las diferentes carreras y departamentos tomando en cuenta todo el personal, es decir no fue de forma aleatoria, sino mas bien orientada a encontrar respuesta de las necesidades del docente, en el campo donde cada docente se desempeña.

3.1.4 Estudios relacionados a la preparación y tutoría en la práctica. Castro, 2007:

Alrededor del 20 % de los niños en edad escolar en los EE.UU. hablaba un idioma distinto del inglés en el hogar, según datos de 2007 del Departamento

de Educación de EE.UU. (USADA) (Planty et al., 2009). Aunque no todos los estudiantes que hablan un idioma distinto del Inglés en el hogar son identificados como aprendices del idioma inglés-English Language Learners ELL, el recuento del estado indican que aproximadamente el 10,5% de la matrícula total de estudiantes en las escuelas públicas en los Estados Unidos están clasificados como ELL (Centro Nacional de Adquisición del Idioma Inglés, 2006). Los estudiantes ELL son los estudiantes en el proceso de adquisición de inglés que necesitan un apoyo en el acceso a los contenidos académicos y el desarrollo del dominio del lenguaje académico necesario para tener éxito en la escuela.

El Departamento de Educación de EE.UU. predice que un 25 % de los estudiantes ELL (English Language Learners, aprendices del lenguaje Inglés) estarán matriculados para el año 2025, (2006). El rápido aumento de esta población estudiantil requerirá de la preparación y el apoyo de los profesores para responder eficazmente a las exigencias lingüísticas y educativas de los estudiantes ELL. Sin embargo, tan recientemente como en 2002, mientras que el 41 % de los maestros en los EE.UU. tenían experiencia en la enseñanza a los estudiantes ELL, menos del 13 % había recibido en realidad la formación de desarrollo profesional para trabajar con estos estudiantes (National Center for Education Statistics, 2002). *La brecha entre la necesidad y la disponibilidad de personal docente calificado para los estudiantes de ELL es un área en necesidad de atención.*

Desde una perspectiva de investigación, Goldenberg y Coleman (2010) identificaron los factores asociados con un mayor rendimiento académico de los estudiantes ELL y encontró que, junto con un enfoque académico sostenido y coherente en las escuelas y los distritos, el desarrollo profesional es uno de los factores de la escuela superior y del distrito para el éxito académico de los estudiantes ELL. El informe del Panel Nacional de Alfabetización (August y Shanahan, 2006) sugiere que para que el desarrollo profesional sea eficaz debe producir cambios en las prácticas docentes en el aula, en sus creencias y actitudes, y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Calderón y Marsh (1998) estudiaron el impacto del desarrollo profesional de los maestros bilingües y se encontró que el enfoque de desarrollo profesional más eficaz integra la teoría y la investigación con la demostración de estrategias ejemplares, mientras que proporciona tiempo para la práctica y la retroalimentación.

Saunders et al. (2009) realizó una investigación sobre la escuela basada en el desarrollo profesional en donde los maestros trabajaron en colaboración con el tiempo y reportó un impacto sustancial en la mejora de toda la escuela. Gallimore, Ermeling, Saunders y Goldenberg (2009) se refieren a este enfoque como "mover el aprendizaje de la enseñanza más cercana a la práctica".

Los proyectos destacados en este capítulo muestran los diferentes modelos que "mover" el aprendizaje de cómo enseñar a los estudiantes ELL más cerca de la práctica real de la instrucción en el aula. Ya sea a través del coaching (preparación), mentoring (tutoría) o las observaciones, cada uno de estos proyectos proporciona ejemplos de la colaboración eficaz dentro y fuera de las instituciones educativas. Cada modelo de desarrollo profesional tiene fuertes, continuas e incrustadas oportunidades de empleo para que los educadores aprendan, practiquen y reflexionen sobre su enseñanza. Estos modelos pueden ser utilizados para crear un sostenido y centrado desarrollo profesional que sea eficaz para la preparación y apoyo a los profesores de los estudiantes ELL, y para cerrar la brecha existente entre los maestros calificados y no capacitados de los estudiantes de ELL. (Traducción propia).

Comentario:

La investigación del actual estudio se beneficia de la revisión de los diversos estudios previos, se puede dar a notar que aunque las investigaciones han sido realizadas en el mismo lugar donde el idioma inglés es hablado los investigadores también mencionan que los docentes deben tener la capacitación adecuada de acuerdo al grupo con el que los docentes van a trabajar, en este caso ELL English Language Learners, lo que motiva a seguir en la investigación en el contexto donde el lenguaje no es la lengua nativa, pero a través del presente estudio se pueda lograr aportar positivamente con resultados que permitan aportar a un mejor desarrollo de los docentes del idioma inglés en América del Sur, específicamente en el Ecuador.

3.1.5 El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia. Cárdenas, M., et. al (2010)

"Colombia Bilingüe" ha propiciado el crecimiento de programas de desarrollo profesional -PDP- para los docentes de inglés en ejercicio. En este artículo, los autores presentan conceptos básicos en el análisis de la formación continuada de los docentes; analizan los modelos de desarrollo profesional de Richards & Farrell (2005) y James (2001); los autores también resumen los principales conceptos elaborados por académicos colombianos sobre el desarrollo profesional de los docentes de inglés, y proponen un marco conceptual para el país. Las conclusiones sugieren la inclusión de la estrategia del desarrollo y no la del entrenamiento, las perspectivas individual y social del aprendizaje y de la enseñanza, la teoría post-método, la creación de conocimiento en los contextos escolares y sociales y el aprendizaje y la práctica significativa del inglés entre los docentes.

Lo anterior se relaciona con aspectos que se han determinado como fundamentales al abordar las expectativas de los profesores en cuanto a su participación en programas de profesionalización. En primer lugar, los docentes

consideran necesario diseñar programas en los cuales se trabaje con los maestros desde sus realidades sociales y culturales. Los programas deben, entonces, conocer y valorar las particularidades de las comunidades de donde provienen los maestros y deben ser coherentes con sus necesidades y expectativas. En este sentido, los programas propuestos deberían responder a la necesidad de apoyo que sienten los profesores al tener que enfrentar condiciones sociales y económicas críticas en sus comunidades, al igual que en sus factores laborales. En segundo lugar, los docentes esperan contar con cursos de formación continuada en los cuales puedan tener opciones variadas para aumentar su manejo y conocimiento de la lengua extranjera.

La posibilidad de contar con tutores que posean una vasta experiencia y conocimiento en la enseñanza de la lengua extranjera, también ha sido señalada como una condición ideal en los cursos de profesionalización. De esta forma, se espera participar en programas que puedan responder a las diversas necesidades de todos aquellos que los cursan y que pertenecen a diferentes contextos y realidades. Finalmente, los docentes consideran valioso participar en programas en los cuales sus tutores posean experiencia sólida en el área de investigación (González, 2000) y también manifiestan gusto por aprender respecto a investigación y llevar a cabo esta clase de trabajo en sus contextos escolares.

Un elemento claramente definido en las elaboraciones teóricas colombianas sobre el desarrollo profesional de los docentes en ejercicio es la **necesidad de que se incluya la investigación como un componente de base en cualquier programa que se proponga**. Los PDP en Colombia han incorporado este componente en los últimos años, como lo expresan González (2007, 2009); Cárdenas (2000, 2003, 2004, 2006); Malagón y Cárdenas (2007) y Cárdenas y Nieto (2007). Al describir sus experiencias en el liderazgo de cursos de actualización con docentes del distrito de Bogotá, Cárdenas señala que "la investigación en el aula se ha convertido en un medio para promover el pensamiento crítico sobre nuestras propias prácticas pedagógicas y evaluar, cambiar y crecer profesionalmente" (2000:16). Es importante anotar entonces que gracias a la centralidad que ha adquirido la investigación, ésta se ha convertido en un componente más de los modelos de desarrollo profesional en el país.

Docentes de universidades colombianas argumentan que es urgente formar un profesor que sea un actor más que un receptor pasivo (González, 2007; Álvarez, 2007; Quintero et al., 2003; Usma, 2009). Esta necesidad se hace más pertinente aún en su formación profesional, ya que es ahí donde se enfrentan los retos de la profesión. La forma de alcanzar esta habilidad es mediante la toma de decisiones y la participación en proyectos de investigación que le permitan construir conocimiento (Freeman, 1998). Una de las mejores alternativas para desarrollar la autonomía y definir los aspectos sobre los cuales los docentes quieren y pueden trabajar son los grupos de estudio

(Álvarez Aguirre & Sánchez Prada, 2005; Sierra, 2007; Cárdenas & Nieto, 2007).

Sierra (2007) recomienda esta estrategia en la medida en que empoderar a los docentes, desarrolla actitudes democráticas y de iniciativa, posibilitando la aparición de líderes académicos entre los mismos docentes. Es importante resaltar que algunas universidades han acogido posturas teóricas que valoran la construcción de conocimiento local (Canagarajah, 2005) bajo la mirada de concepciones post estructuralistas de la lengua y de la enseñanza (Kumaravadivelu, 1994, 2003, 2006). Bajo estas miradas integrales se mira al docente de inglés como usuario de la lengua, como analista de ésta, como pedagogo y como investigador de su práctica profesional.

Consecuentes con las directrices científicas acordadas por la comunidad internacional y nacional, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y las Secretarías de Educación han establecido tres pilares para los programas de formación permanente o PFPD: actualización, innovación e investigación (Secretaría de Educación de Bogotá D. C., 2006). Se espera que todos los programas propuestos por universidades e instituciones académicas respondan de manera clara, incluyendo estos tres aspectos, de manera que el docente pueda desarrollar su potencial de aprendizaje y de enseñanza.

Vemos así una tendencia creciente a que las universidades tengan propuestas académicas integrales para formar los docentes de inglés. Por ejemplo, Cárdenas (2004) comparte los resultados de una investigación llevada a cabo en programas de formación permanente para docentes (PFPD) en la Universidad Nacional, sede Bogotá. Estos programas incluyen un componente de desarrollo de la lengua inglesa, un módulo de metodología de enseñanza de la lengua extranjera y un componente de investigación acción en el aula. El estudio se centra en una caracterización de la labor investigativa llevada a cabo por los docentes en el marco del programa. Esta labor es precisamente un elemento fundamental y plenamente reconocido en cuanto a los procesos reflexivos que involucra (Cochran-Smith & Zeichner, 2005).

A este respecto, el estudio reporta la transformación que comienzan a tener los maestros, pues ellos incorporan procesos de evaluación en su enseñanza a partir de su reflexión constante, lo cual les permite encontrar más conexiones entre la teoría y la práctica que subyace a su actividad pedagógica. En este sentido, la investigación lleva a los docentes a asumir actitudes más críticas, ya que cuestionan permanentemente su quehacer. Como resultado de esto, se da un proceso de toma de decisiones más coherente y el maestro agencia una perspectiva de cambio en sus prácticas. Los docentes amplían la visión de su trabajo al encontrar una nueva posibilidad de actualización y aprendizaje.

Otros estudios locales muestran la articulación entre las universidades y las necesidades de los docentes. Clavijo et al. (2004), al estudiar las innovaciones

de un grupo de docentes en un curso de desarrollo profesional, reportan la inclusión de un componente reflexivo transversal a todo el trabajo de los profesores. Es así como desde las primeras acciones realizadas en el programa los docentes asumen una actitud crítica respecto a su quehacer, pues centran sus propuestas de trabajo pedagógico en las necesidades socio-económicas, afectivas y de aprendizaje de sus estudiantes. Posteriormente continúa la actitud reflexiva y dinámica de los docentes al implementar sus innovaciones. Asimismo, ponen en marcha sus planes pedagógicos y mantienen una evaluación y reflexión constante, lo que les permite realizar los ajustes necesarios para la buena marcha de su labor.

A su vez, McNulty y Quinchía (2007) describen la implementación de un programa de desarrollo profesional holístico para profesores de básica primaria, el cual en forma similar a los descritos anteriormente involucraba a los docentes en un enfoque reflexivo. El programa se centró en las necesidades de los participantes en cuanto a sus realidades educativas y la posibilidad de un currículo negociado con los maestros a partir de su proceso de aprendizaje.

El programa buscaba el desarrollo de competencias en el manejo de la lengua extranjera y la reflexión pedagógica constante en los profesores. Los hallazgos basados en la evaluación del programa revelan que la mayoría de los profesores mostraron avances en sus habilidades comunicativas e iniciaron un proceso de reflexión respecto a su necesidad de continuar mejorando en este sentido. En forma similar, su confianza para utilizar el idioma, a pesar de sus limitaciones, se incrementó. De otro lado, los docentes también comenzaron a tomar riesgos en cuanto a la implementación de diversas metodologías que ellos mismos habían experimentado como estudiantes en el programa.

Finalmente, merece citarse el trabajo de Vergara et al. (2009), quienes dan cuenta de la experiencia de un grupo de profesores universitarios quienes tuvieron a su cargo el "Seminario de Investigación en el Aula", dirigido a un grupo de maestros participantes en el PDP de la Universidad del Valle. Las autoras identifican los logros y dificultades encontradas en trabajo con los maestros, quienes enfrentan problemáticas tanto en el aula universitaria como sus propias aulas escolares. De igual manera, identifican la incidencia que ejerce el trabajo desarrollado en el aula universitaria en la práctica profesional de los docentes participantes.

Los trabajos citados en esta sección representan una contribución significativa para la elaboración de propuestas académicas que apunten al desarrollo profesional de los docentes de inglés en Colombia. Los hallazgos reportados en estos estudios y su análisis deben ser parte de las revisiones bibliográficas de las propuestas elaboradas para Colombia, ya que parten de las necesidades de nuestros docentes y apuntan a la solución de problemas particulares a nuestro contexto. Su valor académico es altamente significativo y complementa las teorías producidas en contextos como Estados Unidos e

Inglaterra que han orientado tradicionalmente la mayor parte de las propuestas para docentes de inglés en el país.

Comentario:

El artículo arriba mencionado analiza múltiples factores indispensables para mejorar la calidad de los docentes en servicio en el idioma inglés, de acuerdo a la realidad de su país y sus docentes, además es de gran ayuda para el presente estudio, toda vez que luego de varias investigaciones Colombia ha podido hacer propuesta para mejorar la calidad de esta lengua extranjera, basados en las necesidades de los docentes, pero sobre todo con soluciones de acuerdo al contexto, lo que contribuye, pero sobre todo motiva a que luego de realizar la investigación en el presente tema, se pueda proponer programas bien estructurados para la capacitación del docente del idioma inglés, con el propósito de satisfacer las necesidades del profesorado en el Ecuador.

3.1.6 La formación de docentes para la educación bilingüe, estudio en Estados Unidos. Padilla, 1999:

Esta investigación hace un análisis de cómo los docentes en la educación bilingüe deberían formarse y enfatiza tres puntos principales:

1. ¿Qué debe saber un docente bilingüe capacitado?
2. ¿Qué es lo que debe saber hacer en la sala de clase un docente bilingüe capacitado?
3. ¿Cómo se prepara un docente bilingüe capacitado?

Además menciona, “estas cuestiones están lógicamente vinculadas con la cuestión aun más amplia del desarrollo y mejoramiento de la base de conocimientos que apoya a la educación bilingüe. Sin un conjunto de principios amplios, teorías, métodos, y opinión profesional que se ha examinado críticamente, hay poca esperanza o de formar personal bilingüe bien calificado o de crear programas de instrucción bilingüe que puedan ayudar a los estudiantes a aprender todo lo que necesitan para tener éxito en una sociedad moderna. De manera que también discutiré algunas ideas sobre el desarrollo de la base de conocimientos que apoya a la educación bilingüe”. Padilla (1999).

La importancia de la educación bilingüe

Ya desde 1977, según Troike (1982), un grupo de expertos de la UNESCO se reunió en París para discutir la educación bilingüe dentro de un contexto internacional. Identificaron diez posibles metas de la educación bilingüe como se puede ver en el Cuadro 13.

CUADRO No. 13. Las metas posibles para la educación bilingüe dentro de un contexto internacional.

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Desarrollo nacional2. Integración nacional3. Incorporación a la vida nacional de grupos marginados o minoritarios4. Mayor acceso a bienes y servicios, empleo, etc.5. Asegurar derechos civiles, igualdad de oportunidad escolar, protección contra la discriminación6. Mantenimiento de sistemas de educación segregada ('apartheid')7. Desarrollo de lenguas8. Preservación o revitalización de lenguas9. Fomento de la comunicación entre étnicas, regiones, o naciones10. Asimilación de grupos con lenguas y culturas diferentes |
|---|

Fuente: Elaboración propia, (2009) a partir de datos de Troike, 1982. Raymond V. Padilla, Ph.D.

Como se puede ver, las diez metas no convergen necesariamente, y de hecho hasta parecen ser contrarias. Los expertos de la UNESCO entendieron esta situación porque Troike cita lo siguiente del informe oficial: "Estas metas podrían estar desavenidas. Por consiguiente tendría que reconocerse que existe la posibilidad de conflicto, y que la educación bilingüe puede ser una espada con filo doble (cita en Troike, 1982). Evidentemente, en un contexto internacional, la educación bilingüe se puede usar para seguir metas con mérito o sin mérito.

Pero en la situación concreta que yo vivo, abogamos por la instrucción bilingüe por una razón muy específica y pragmática. A saber, los alumnos de lengua minoritaria aprenden pobremente en la escuela. Por lo menos, como grupo, logran menos en la escuela que los estudiantes de lengua mayoritaria.

Para concretar esta situación nos referimos a los datos reportados por Nettles (s/f.) que a la vez se refiere al informe del National Assessment for Educational Progress (NAEP). Los Cuadros 14y15 muestran el rendimiento de varios grupos en lector-escritura. El Cuadro 15 muestra el rendimiento en matemáticas y ciencias.

CUADRO No. 14. Promedios de calificaciones de latinos, afro-americanos, y anglos en la prueba de lectura del NAEP en 1988.

| | Latinos | Latinos | Anglos |
|---------|--|---------|--------|
| Edad 9 | 193.7 | 188.5 | 217.7 |
| Edad 13 | 240.1 | 242.9 | 261.3 |
| Edad 17 | 270.8 | 274.4 | 294.7 |
| Nivel: | 150 - Rudimentario 200 - Básico 250 - Intermedio 300 - Adepto 350 - Avanzado | | |

Fuente: Elaboración propia, (2009) a partir de datos de Nettles (s/f). Raymond V. Padilla, Ph.D.

CUADRO No. 15. Promedios de calificaciones de latinos, afro-americanos, y anglos en la prueba de ciencias del NAEP en 1986.

| | Latinos | Afro-Americanos | Anglos |
|---------|--|-----------------|--------|
| Edad 9 | 199.4 | 196.2 | 231.9 |
| Edad 13 | 226.1 | 221.6 | 259.2 |
| Edad 17 | 259.3 | 252.8 | 297.5 |
| Nivel: | 150 - Sabe datos científicos comunes 200 - Comprende principios científicos simples 250 - Aplica información científica básica 300 - Analiza procesos y datos científicos 350 - Integra información científica especializada | | |

Fuente: Elaboración propia, (2009) a partir de datos de Nettles (s/f). Raymond V. Padilla, Ph.D.

CUADRO No. 16. Promedios de calificaciones de latinos, afro-americanos, y anglos en la prueba de matemáticas del NAEP en 1990.

| | Latinos | Afro-Americanos | Anglos |
|---------|---------|-----------------|--------|
| Edad 9 | 201.0 | 194.0 | 223.0 |
| Edad 13 | 248.0 | 241.0 | 272.0 |
| Edad 14 | 278.0 | 270.0 | 301.0 |

| | |
|--------|---|
| Nivel: | 150 - Datos simples de aritmética 200 - Destrezas y entendimiento al primer nivel 250 - Operaciones básicas y problemas sencillos 300 - Razonamiento moderadamente complejo 350 - Solución de problemas con varias partes y álgebra |
|--------|---|

Fuente: Elaboración propia, (2009) a partir de datos de Nettles (s/f). Raymond V. Padilla, Ph.D.

Como indican estos cuadros, en las áreas más importantes del rendimiento escolar, los estudiantes minoritarios no aprenden al mismo nivel que los estudiantes mayoritarios. Este déficit en rendimiento escolar se transmite por todo el sistema educacional con el resultado de que los estudiantes minoritarios ingresan a las universidades en cantidad menos numerosa que los estudiantes anglos. Aquellos estudiantes minoritarios que logran ingresar a la universidad tienden a desertar en sus estudios en proporción más alta que los estudiantes anglos.

En términos generales, el mismo patrón continúa al nivel de posgrado a tal punto que al fin del sistema educacional las minorías étnicas están poco representadas en las profesiones más preferidas que exigen altos niveles de educación y entrenamiento.

El punto fundamental de todos estos datos es muy sencillo: Ninguna sociedad en el mundo contemporáneo puede arriesgar por descuido el rendimiento escolar de una parte numerosa de su población. Esta opción simplemente no existe en un mundo que funciona a altos niveles de competencia y tecnología. Tenemos que hacer lo necesario para ayudar a los alumnos que aprendan lo más que puedan porque la sociedad necesita sus contribuciones si va a ser una sociedad productiva que pueda competir en el mundo entero.

En este contexto del desarrollo de recursos humanos, la educación bilingüe es un elemento importante para asegurar que los estudiantes puedan lograr lo

máximo posible en la escuela. Para decirlo claramente, necesitamos a la educación bilingüe para elevar el rendimiento escolar de los estudiantes de lengua minoritaria. Se tiene que reducir o eliminar la grieta que existe en el rendimiento escolar entre estudiantes de lengua mayoritaria y minoritaria. De otra manera, hay poca esperanza de lograr progreso social en un mundo que cada día es más tecnológico y competitivo.

Lo que los docentes bilingües deben saber

Ahora quiero volver a las cuestiones principales sobre la formación de docentes bilingües. Como dije antes, las cuestiones claves son las siguientes: ¿Qué es lo que debe saber, y que es lo que debe saber hacer, un docente bilingüe capacitado? Podemos indagar estas cuestiones desde el punto de vista histórico. Parece que se han planteado tres respuestas a estas cuestiones:

- (1) las recomendaciones de expertos
- (2) los reglamentos educacionales de las autoridades estatales
- (3) los resultados de investigaciones empíricas que se han llevado a cabo durante aproximadamente los últimos veinte años.

Las recomendaciones de los expertos

Durante los primeros años de la educación bilingüe en los Estados Unidos, los únicos expertos que se interesaron en esta especialidad fueron ciertos lingüistas y antropólogos que mediante su disciplina entendieron los problemas y las oportunidades que enfrentaban en las escuelas los estudiantes de lengua minoritaria. Estos expertos, junto con maestros y otros educadores, formaron ideas específicas de lo que debieran saber los docentes bilingües -- ideas que han tenido impacto hasta la fecha.

Probablemente la primera expresión de estas ideas fue divulgada por el Center for Applied Linguistics -CAL a mitad de los setenta Center for Applied Linguistics, 1974; Illinois Board of Higher Education, (1974). Las destrezas subrayadas por esta institución incluían destreza en inglés así como en el segundo idioma. Además, los docentes debían poseer conocimientos sobre la cultura de los estudiantes de lengua minoritaria. Aún más, docentes bilingües debían mostrar destrezas en los métodos de instrucción que se usan en las clases bilingües. En fin, las recomendaciones de los expertos para la formación de docentes bilingües pusieron énfasis en la lengua, la cultura, y los métodos de instrucción bilingüe.

La simplicidad de estas recomendaciones es muy atractiva. A la vez, parece que encubren algunas de las destrezas importantes que los docentes

bilingües necesitan dominar si es que esperan tener éxito al enseñar alumnos de lengua minoritaria. De cualquier manera, estas recomendaciones fueron unas de las pocas expresiones coherentes que identificaban un criterio específico para la formación de docentes bilingües.

Por consiguiente, las recomendaciones aparecen y reaparecen en distintas formas durante los últimos 20 años. Por ejemplo, las recomendaciones fueron diseminadas por el estado de Illinois en 1977 (Bilingual Education Service Center, 1977). Atilano Valencia (1981) publicó una versión modificada en 1981. Solamente un año después, Troike y Seville -Troike (1982) publicaron otra versión en una antología de educación bilingüe. Más tarde en 1989, Garza y Barnes (1989) publicaron una versión ampliada en un artículo.

La variante más reciente de estas recomendaciones de los expertos académicos se incorpora en las normas para la formación de docentes bilingües aprobados en 1992 por la National Association for Bilingual Education - NABE (1992). Hay 6 normas acompañados por características y criterios correspondientes. El Cuadro 17 muestra en resumen los seis estándares de la NABE.

CUADRO No. 17. Las normas de la NABE para la formación de docentes bilingües.

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Compromiso, coordinación, y recursos de las instituciones capacitadoras2. Reclutar, asesorar, y retener individuos con alto potencial de docentes3. Un Currículum bilingüe y multicultural4. Destrezas en inglés y otras lenguas con la habilidad de enseñar en estas5. Práctica y experiencia en aulas bilingües y multiculturales6. Seguir por todo la vida estudiando y comprometidos a la profesión |
|---|

Fuente: Elaboración propia, (2009) a partir de datos de Nettles (s/f). Raymond V. Padilla, Ph.D.

CUADRO No. 18. Características de la norma 3 de la NABE: Un Currículum bilingüe y multicultural.

- Una educación académica antes de la formación profesional
- Estudio de la historia y de los fundamentos de la educación con énfasis sobre la educación bilingüe y multicultural
- Desarrollo de Currículum, incluso la necesidad de adaptar el Currículum para diversos grupos
- Métodos y técnicas de instrucción y de supervisión del aula que enfoquen a los métodos y materiales para las clases bilingües y de inglés como segunda lengua
- Asesoramiento
- Teorías y prácticas para enseñar lenguas como segundo idioma
- Estudio de cuestiones lingüísticas y culturales que pertenecen a los estudiantes de lenguas minoritarias en los EE.UU.

Fuente: Elaboración propia, (2009) a partir de datos de Nettles (s/f). Raymond V. Padilla, Ph.D

La crítica principal que se ha hecho a las recomendaciones de los expertos es que las destrezas identificadas por ellos no se basan en estudios empíricos (Rodríguez, 1980). De manera que no existe una conexión directa entre las destrezas recomendadas y las prácticas en el aula que producen mejor rendimiento escolar en los estudiantes de lengua minoritaria.

Así existe la posibilidad de que las destrezas verdaderamente esenciales se han pasado por alto mientras que otras de poca importancia se enseñen. Para ser justo, se debe anotar que los expertos que propusieron las recomendaciones si tenían amplia experiencia en el estudio de idiomas, la lingüística, y el aprendizaje de idiomas.

Sin embargo, no se puede suponer que la experiencia académica en las disciplinas se puede transformar directamente en principios válidos para enseñar en clases bilingües.

Los reglamentos de las autoridades educacionales estatales

En parte, las recomendaciones de los expertos ya mencionadas influyeron a las autoridades estatales en las destrezas que éstas exigieron de los docentes bilingües. A la misma vez, los requerimientos oficiales también representaban los intereses y las necesidades de las universidades involucradas en la formación de docentes.

Sea para bien o mal, todos los requisitos estatales para el endorso bilingüe al fin se tienen que expresar en términos de cursos y créditos académicos. Esto no sorprende, ya que las universidades son la institución principal que se encarga de la formación de docentes y que el currículo universitario se organiza principalmente en cursos y especialidades académicas.

El estado fronterizo de Arizona se puede usar como ejemplo de los requisitos estatales para obtener el endorso bilingüe, los cuales se muestran en el Cuadro 19.

Estos requisitos estuvieron vigentes hasta 1985. Se ve claramente la influencia de los expertos si se notan los requisitos tocantes al idioma, la cultura, y los métodos bilingües. Estos requisitos para el endorso bilingüe son típicos de los que se encuentran en los distintos estados de la unión norteamericana (National Center for Education Statistics, 1976).

CUADRO No. 19. Requisitos del estado de Arizona para el endorso bilingüe vigentes hasta 1985.

| | |
|--|---------------|
| •Fundamentos de la instrucción para estudiantes de lengua minoritaria | Créditos 3 |
| •Métodos pedagógicos | 9 |
| •Lingüística | 3 |
| •La escuela, la comunidad, la cultura familiar, y la participación de los padres | 3 |
| •Educación especial (o asignatura optativa) | 3 |

Fuente: Elaboración propia, (2009) a partir de datos de Correspondencia particular con el Departamento de Educación del Estado de Arizona. Raymond V. Padilla, Ph.D.

La crítica fundamental de estos requisitos estatales es que las destrezas que exigen son demasiado generales y que quizás corresponden más a las necesidades curriculares de las universidades que a las necesidades de las escuelas.

Como respuesta a esta crítica, algunas de las autoridades estatales han tratado de diseminar guías que especifican detalladamente las destrezas que debieran incorporarse en los cursos requeridos para el endorso bilingüe.

Los resultados de investigaciones empíricas

Mientras los educadores aumentaban su experiencia en la educación bilingüe, empezaron a lanzar sus propias investigaciones en el campo, incluso estudios sobre la formación de docentes bilingües.

En parte, una preocupación profesional por mejorar la formación de docentes bilingües fue el estímulo de estas investigaciones. Pero también debemos notar que durante las décadas de los setenta y los ochenta se debatía ardientemente entre el pueblo norteamericana la eficacia de la educación bilingüe.

Mientras que el debate se basaba principalmente en consideraciones políticas (Padilla, 1984), de todos modos estimuló investigaciones empíricas tanto por los que estaban a favor como por los que se oponían a la educación bilingüe. Se pueden agrupar en tres amplias categorías las investigaciones que se relacionan a la formación de docentes bilingües:

1. Estudios de programas particulares que hasta cierto punto podrían considerarse como ejemplos de buena práctica.
2. Estudios de maestros bilingües sobresalientes.
3. Estudios de aulas, programas, y escuelas bilingües.

Estudios de programas particulares.

Durante la primera década de la educación bilingüe en los Estados Unidos, se establecieron en distintas universidades muchos programas de formación de docentes bilingües.

El estímulo para la creación de estos programas fueron los fondos que proporcionó el gobierno federal por medio del Título VII de la ley federal sobre la educación primaria y secundaria. Una vez creados los programas de capacitación, las universidades publicaron información acerca de ellos; esto lo hicieron principalmente en reuniones de asociaciones profesionales como la NABE. Pero también se diseminó la información por medio de informes técnicos que fueron difundidos por agencias educativas de los estados, del gobierno federal, y aún de distritos escolares; la misma información también se difundió por medio de artículos en publicaciones profesionales. Varios ejemplos se pueden dar de esta clase de investigaciones.

Golub (1980) recomendó un programa sistemático para la formación de docentes basado en las escuelas. Dio énfasis a la importancia de la experiencia en las escuelas cuando dice: "La formación de docentes sin

experiencia en las escuelas resultará en que la mayoría del entrenamiento en la educación bilingüe fuera inútil” (: 388).

También considera importante la coordinación de esfuerzos universitarios con los esfuerzos de las autoridades estatales, los distritos escolares, y las comunidades que se interesaren. A la misma vez, recomienda un componente fuerte de evaluación.

En otra publicación, Golub (1981) recomienda un programa de formación de docentes que utiliza a la computadora como parte del sistema de instrucción (CAI). Es interesante notar que mientras el uso de la computadora es algo novedoso, el contenido de la instrucción depende del sistema de destrezas (competency based) que incorpora rasgos de la tradición expertista para determinar qué es lo que debe saber un docente bilingüe. Cuadro 20.

CUADRO No. 20. Capacitación de docentes bilingües basado en el sistema de destrezas con uso de computadora.

| Unidades I-X: Al fin de cada unidad los docentes bilingües manifestarán las siguientes destrezas: | Primaria K – 3 | Intermedia 4 - 6 | Jr. High 7 - 9 | Sr. High 10 – 12 | Adulto |
|---|-------------------|---------------------|----------------------|------------------------|--------|
| I. Destrezas en el idioma | | | | | |
| II. Lingüística | | | | | |
| III. Cultura | | | | | |
| IV. métodos pedagógicos | | | | | |
| V. utilización y adaptación del Currículum | | | | | |
| VI. Asesoramiento | | | | | |
| VII. Relaciones entre las escuelas y la comunidad | | | | | |
| VIII. Práctica supervisada | | | | | |
| IX. Planeamiento e implementación | | | | | |
| X. Destrezas misceláneas | | | | | |

Fuente: Elaboración propia, (2009) a partir de datos de Golub, 1981, p. 194. Raymond V. Padilla, Ph.D.

Cuando me tocó ser el director de los Programas para la Formación de Docentes Bilingües en la Eastern Michigan University, heredé un programa que se basaba en el sistema de destrezas y que se estableció entre 1974 y 1976.

Aunque el programa dependía del sistema de destrezas, se estableció en una forma muy distinta a la que recomienda Golub.

En lugar de atenerse a las recomendaciones de los expertos académicos, se solicitaron las recomendaciones de maestras bilingües en las escuelas. Se hicieron varias encuestas de estas maestras bilingües quienes usaron encuestas para identificar destrezas para docentes bilingües en la educación especial, con la primera encuesta se identificaron las destrezas que las maestras recomendaban; Luego por medio de la segunda encuesta, las maestras determinaron la validez de las destrezas y las ordenaron según su importancia.

Las destrezas así determinadas fueron el punto de partida para diseñar el contenido de los cursos y de las prácticas de los docentes en las escuelas. También se usaron para identificar las destrezas específicas que los docentes bilingües tendrían que manifestar después de su entrenamiento.

Después de varios años de experiencia con este modelo, nos dimos cuenta de que es un modelo muy difícil de usar en su forma ideal. El problema fundamental fue que la educación bilingüe todavía no había madurado como especialidad académica ni siquiera como una práctica profesional. Así que era muy difícil identificar las destrezas porque se introducían ideas nuevas constantemente.

Por consiguiente, había peligro de que nos comprometiéramos a un Currículum bien definido pero con un conjunto de destrezas demasiado rígido cuya validez podría cambiar rápidamente al introducirse nuevo conocimiento (Chu y Levy [1988] también subrayan la importancia de la flexibilidad al establecer programas de formación de docentes basados en el sistema de destrezas).

Después de varios años de experimentación, nos conformamos con un modelo híbrido en el cual el contenido de los cursos se basaba en nuestros profesores como expertos, pero la prueba de destrezas en la segunda lengua se basaba en destrezas específicas. Esto nos permitía la flexibilidad de renovar el contenido de los cursos mientras se mantenía un conjunto normalizado de destrezas en el segundo idioma.

Para otro ejemplo podemos referirnos a la Wayne State University en Detroit, Michigan (Reyes Mazón, 1992) donde trataron de consolidar y reconstruir los programas de capacitación de docentes bilingües a todos los niveles - desde la licenciatura, la maestría, y hasta el doctorado.

Sus esfuerzos aparentemente fueron estimulados por la necesidad de utilizar sus recursos con más eficiencia y por el deseo de alcanzar mayor colaboración

entre varios programas de la misma índole. También les interesaba fomentar las investigaciones de los profesores y de los estudiantes.

En fin, parece que el interés principal de este programa se dirigió más a cuestiones de carácter universitario que de las escuelas. Como último ejemplo, se puede ver a Minaya-Rowe (1990) quien nos informa de un programa que pone énfasis en el entrenamiento de docentes bilingües ya en servicio (inservice) en lugar de aquellos que están en pleno entrenamiento (preservice). Demuestra los siete componentes necesarios, según esta autora, para crear tal programa.

Estos fueron solamente unos cuantos ejemplos para demostrar el concepto de programas modelo. De hecho se podría decir que hasta cierto punto hay tantos programas modelo como programas específicos.

La identificación de maestras bilingües ejemplares.

Mientras que los investigadores llegaban a ser más diestros, empezaron a enfocar sus estudios sobre las prácticas de los docentes bilingües y el impacto que éstas tenían en el aprendizaje de los alumnos. Parece intuitivamente obvio que si se pudieran identificar aquellas maestras bilingües que hacen un trabajo excepcional dentro de la sala de clase, y si se estudiaran los conocimientos, las destrezas, y las prácticas de éstas, la información que resultara se podría utilizar para capacitar a los docentes novatos.

Esto es exactamente lo que hizo Rodríguez (1980). Esta investigadora utilizó un proceso de nominación para identificar a maestras “estrellas” a quienes comparó con maestras que no fueron nominadas como “estrellas”. Los resultados de su investigación se muestran en el Cuadro 21. Como se puede ver, existen diferencias significativas entre los dos grupos de maestras en tres áreas de destrezas; aunque en las tres restantes no se manifestaron diferencias estadísticamente significativas entre las maestras ejemplares y las otras. El Cuadro 21 muestra las características de las tres áreas de destrezas en las cuales se manifestaron diferencias significativas.

CUADRO No. 21. Comparación de destrezas de los docentes bilingües ejemplares con los no ejemplares.

| Destreza | Mean | SD | Mean | SD | t | Sig. Level |
|---------------------------|-------|-------|------|------|------|------------|
| 1.Autoestimación positiva | 16.92 | 19.38 | 9.38 | 9.46 | .98 | NS |
| 2.No autoritario | 15.92 | 8.04 | 4.88 | 8.52 | 2.77 | .05 |
| 3.Autoconfianza | 17.42 | 12.12 | 5.75 | 8.60 | 2.23 | .05 |
| 4.Destreza en la | 7.25 | 4.19 | 2.38 | 3.08 | 2.66 | .05 |

| | | | | | | |
|----------------------------|-------|-------|------|-------|-----|----|
| comunicación | | | | | | |
| 5.Fléxibilidad pedagógica | 13.00 | 12.70 | 9.38 | 11.18 | .62 | NS |
| 6.Conocimientos culturales | 11.08 | 8.60 | 8.00 | 6.84 | .80 | NS |

Fuente: Elaboración propia, (2009) a partir de datos de Rodríguez, 1980, p. 375. Raymond V. Padilla, Ph.D.

CUADRO No. 22. Los componentes de las destrezas en las cuales se encontraron diferencias significativas.

| | |
|-------------------|--|
| 1. No autoritario | <ul style="list-style-type: none"> •Consulta con los estudiantes y los padres •Es flexible con los estudiantes y otras personas •Permite a los estudiantes dirigir su propio aprendizaje •Considera al papel de docente más como “persona” que “el maestro” establece un ambiente positivo en la clase |
| 2. Autoconfianza | <ul style="list-style-type: none"> •Mantiene un fuerte compromiso con la docencia •Duda la validez de la opinión de los expertos •Arriesga en base de su propio juicio •Es reflexivo y auto-asesora su propio comportamiento •Confía en sus propias habilidades y las de sus alumnos |
| 3. Destreza | <ul style="list-style-type: none"> •Escucha a los estudiantes y a los padres la comunicación •Dialoga informalmente con los estudiantes y con los padres •Retroalimenta (“feedback”) a los estudiantes •Se enfrenta con otras personas sin producir en ellos un comportamiento defensivo |

Fuente: Elaboración propia, (2009) a partir de datos de Rodríguez, 1981, p. 377, et passim. Raymond V. Padilla, Ph.D.

Obviamente, una de las dificultades principales en este tipo de investigación es la definición de la maestra ejemplar. Recientemente Faltis y Merino (1992) indagaron este problema y ofrecieron un resumen de las estrategias que se han utilizado para definir a las maestras bilingües ejemplares. Según estos autores, se pueden ver cuatro tradiciones que se basan en:

- (1) El sistema de destrezas
- (2) La investigación de la enseñanza efectiva
- (3) La etnografía
- (4) Aún la tradición literaria

Mientras que cada una de estas tradiciones tiene sus ventajas y desventajas, e indudablemente cada una ha enriquecido nuestro entendimiento de cómo se comportan las maestras que son muy diestras, una de las conclusiones de Faltis y Merino es muy interesante. Dicen:

“Con respeto a la cuestión de si hay ciertas prácticas y conocimientos pedagógicos que son esenciales para la enseñanza efectiva de estudiantes que pertenecen a grupos étnicos o lingüísticos específicos, las cuatro tradiciones nos permitan solamente indicaciones indirectas” (p. 293). De modo que todavía nos falta mucho para entender exactamente cuáles son las prácticas de maestras bilingües ejemplares, las que tienen éxito en aumentar el rendimiento educacional de estudiantes de lengua minoritaria.

Estudios del Ambiente Escolar Bilingüe

Aunque se pudieran identificar exactamente las prácticas de maestras bilingües ejemplares, no nos garantizaría que automáticamente pudiéramos establecer programas de educación bilingüe de alta calidad.

Las maestras son una parte importante del proceso pedagógico, pero son solamente un elemento entre muchos. Programas bilingües que gozan de éxito, toman en cuenta las características de los estudiantes, la organización de la escuela, el contexto comunitario dentro del cual se da la educación, y una multitud de otros factores que en conjunto encuadran a la actividad social que es la educación.

Entonces, no sorprende que los investigadores hayan tratado de entender con más claridad como todos estos factores funcionan individualmente o en combinación para influir a los resultados escolares. Las publicaciones que han resultado de estas investigaciones son muy vastas para resumir aquí. Que sea suficiente notar de paso que algunas de las áreas que han recibido atención especial incluyen las lenguas, el aprendizaje de lenguas, y el asesoramiento de lenguas, la enseñanza de matemáticas, las ciencias, y los estudios sociales, la alfabetización y lecto-escritura, el impacto de la cultura en el proceso pedagógico, el comportamiento de maestras y alumnos que tiende a promover o impedir la enseñanza, el ambiente político al nivel local, estatal, y federal, la evaluación de programas, cuestiones de equidad, el impacto de etno-comunidades, y recientemente, la exanimación crítica de la educación como una actividad que está cargada de elementos ideológicos y políticos (Simões, 1992; Montero-Sieburth y LaCelle-Peterson, 1992).

Algunas publicaciones recientes sobre la formación de docentes bilingües han incorporado los resultados más sobresalientes de toda esta investigación (Merino y Faltis, 1993; Milk, Mercado, y Sapiens, 1992). La importancia de estos estudios empíricos de la educación bilingüe, que siguen evolucionando continuamente, me lleva a los últimos comentarios que quiero hacer hoy acerca

de la necesidad de avanzar, ampliar, y profundizar la base de conocimientos que apoya a la especialidad que es la educación bilingüe.

El desarrollo de la base de conocimiento de la educación bilingüe

Desde ya hace casi quince años, se ha subrayado la importancia de construir la base de conocimientos que es el fundamento necesario para la educación bilingüe efectiva. Empecé con dos proposiciones acerca de la educación bilingüe que vale la pena repetir aquí (Padilla, 1981). Las proposiciones son las siguientes:

El conjunto de conocimientos que constituyen a la educación bilingüe como especialidad tiene una estructura y un contenido que se puede describir. Se puede especificar un proceso por el cual los conocimientos sobre la educación bilingüe se pueden ampliar, modificar, y profundizar.

Con respecto a la primera proposición, se puede declarar que existen tres componentes principales en la base de conocimientos que pertenece a la educación bilingüe: La teoría, la tecnología, y la política (en el sentido de policy). El Cuadro 23 muestra un posible agrupamiento de estos tres componentes que sirve como resumen del contenido de la educación bilingüe como especialidad.

CUADRO No. 23. La estructura y el contenido de la base de conocimientos que apoya a la educación bilingüe.

| Componente | Conocimientos de fenómenos relacionados con: |
|----------------|--|
| 1. Teoría: | <ul style="list-style-type: none">•La lengua y la comunicación•La cultura y la sociedad•Aspectos cognoscitivos y psicológicos•La pedagogía para los estudiantes bilingües |
| 2. Tecnología: | <ul style="list-style-type: none">•Los modelos de programas para la educación bilingüe•Los materiales didácticos•Los métodos y las técnicas de instrucción•Los instrumentos técnicos•La medición•La evaluación |
| 3. Política: | <ul style="list-style-type: none">•Las leyes y los reglamentos sobre la educación bilingüe•Las acciones jurídicas•La política de organismos gubernamentales y de instituciones educacionales sobre el uso de lenguas•La influencia de los medios masivos de comunicación•La influencia de etno-comunidades |

Fuente: Elaboración propia, (2009) a partir de datos de Padilla, 1981. Raymond V. Padilla, Ph.D.

Claro está que este esbozo no incluye a todos los posibles elementos, pero nos ayuda a identificar algunos de los temas claves. Podemos utilizar este esbozo para lograr los siguientes fines:

- (1) Nos permite organizar en forma inclusiva los conocimientos que tienen importancia para la educación bilingüe. Por consiguiente, podemos enfocar nuestros esfuerzos de investigación sobre aquellos temas que son de mayor importancia para este campo.
- (2) Por medio de una vista abarcadora de la base de conocimientos, podemos detectar los vacíos que existen en los conocimientos actuales. Esto nos permite establecer prioridades para investigaciones futuras.
- (3) El esbozo subraya las posibles interconexiones que pueden existir entre la teoría, la tecnología, y la política. Por ejemplo, cuando se decide entre dos alternativas técnicas, ¿Es que escogimos basándonos exclusivamente en los méritos técnicos de las alternativas o es que también se consideran los valores sociales o políticos?

La segunda proposición declara que existe un proceso, que se puede especificar, por medio del cual los conocimientos sobre la educación bilingüe se pueden establecer y profundizar. Podemos usar las siguientes palabras para aclarar este proceso: Documentación, crítica, y paradigma.

Documentación quiere decir que para conservar los conocimientos sobre la educación bilingüe hay que archivarlos. Se deben archivar en medios que son perdurables, accesibles, y portátiles. La meta de la documentación es de seguir avanzando y no de inventar la misma solución para los mismos problemas en diferentes lugares o tiempos. La documentación es tan importante para los investigadores como para los practicantes. Muchos de los conocimientos en el campo de la educación bilingüe se han perdido porque no se han archivado, o porque existen exclusivamente en algunas pocas cabezas de donde tarde o temprano desaparecerán a menos que se archiven y se conserven.

Los conocimientos documentados se pueden archivar en almacenes que se convierten en recursos para la divulgación de los conocimientos. Los almacenes abarcan desde las salas de recursos en distritos escolares, a los centros regionales y nacionales, y a los centros universitarios que sirven para organizar todo el material. Con tales centros se apoya la idea de acumulación de conocimientos - una idea que es importante si los conocimientos se van a utilizar para reforzarse a sí mismos en un proceso continuo de profundización. Tal proceso permite la realización de esfuerzos transgeneracionales para resolver problemas en la educación bilingüe que son especialmente difíciles.

Aquellos conocimientos que están bien documentados y que se han acumulado por distintas fuentes, se pueden profundizar por medio de la

investigación continua y la crítica. Los conocimientos más potentes son los que se han estudiado críticamente.

Por consiguiente, la producción de conocimientos sobre la educación bilingüe se debe guiar por una ética de crítica. Tenemos que animar a aquellos críticos que hacen las preguntas más severas y que aún dudan de nuestros propósitos. Debemos desarrollar un estilo de crítica que tolere a la diversidad. Tal crítica es un elemento central en la producción de conocimientos sobre la educación bilingüe porque funciona como un mecanismo correctivo que nos permite desechar a los conocimientos que ya no informen o que mal informan.

Los conocimientos que se han acumulado críticamente pueden resultar en paradigmas que avanza aún más allá a nuestros conocimientos. Básicamente, un paradigma es la perspectiva que ha destilado algún grupo de investigadores quienes producen conocimientos dentro de un marco de suposiciones bien definido y aceptado por ellos.

En cuanto madura algún campo de investigación, es inevitable que surgirán paradigmas que compiten entre sí. Esto es algo sano, porque en la competición de paradigmas aumenta la tasa de producción de conocimientos y la eficacia del proceso crítico ya mencionado. De hecho, los choques de paradigmas son esenciales para la formación y el desarrollo de los conocimientos más valiosos en la educación bilingüe, y también para el mejoramiento constante de la pedagogía. Como señaló Aguirre (1981), es importante crear paradigmas dentro del propio campo de la educación bilingüe y no simplemente de incorporar paradigmas prestados de otras disciplinas.

Para concluir, es importante notar que la base de conocimientos que apoya a la educación bilingüe tiene implicaciones para la formación de docentes.

¿Qué es lo que debe saber un docente bilingüe calificado? La respuesta es: Una buena parte de la base de conocimientos que apoya a la educación bilingüe y que se ha acumulado críticamente.

¿Qué es lo que debe saber hacer un docente bilingüe calificado? Por lo menos aquellas prácticas que se han examinado críticamente y que se ha determinado que son eficaces dentro de las aulas bilingües.

¿Cómo se deben formar a los docentes bilingües? Tendrían que hacerse dos cosas: Primero, hay que ayudarles para que puedan dominar la base de conocimientos que apoya a la educación bilingüe; segundo, hay que ayudarles también a que aprendan a ser contribuidores a esa misma base de conocimientos.

Los docentes correctamente preparados para una carrera en la educación bilingüe debieran ser totalmente capaces de ampliar y profundizar la base de

conocimientos. Cuando menos, debieran ser críticos que puedan ayudarnos a asesorar los conocimientos que otros han producido.

Comentario:

Esta investigación es de interés para el estudio dado que a pesar de llevarse a cabo en los noventas, contribuye con un análisis basado en lo que los docentes bilingües deben saber, saber hacer y formarse, para tener éxito, lo que aporta toda vez que coincide en que al prepararse deben dominar los conocimientos que apoyen a la educación bilingüe ya que con el análisis de las necesidades de capacitación se quiere justamente eso, preparar a los docentes.

3.1.7 La oferta y demanda de inglés en Costa Rica. Plan Nacional de inglés, 2007

El dominio de un segundo idioma se ha venido convirtiendo en una necesidad fundamental para todos y todas las personas, en este sentido el Inglés es reconocido como el idioma internacional y el segundo con mayor número de hablantes a nivel mundial.

La tendencia global de las empresas multinacionales por la búsqueda de talento humano ha motivado que Costa Rica se encuentre posicionada como uno de los destinos de preferencia de la IED (Inversión extranjera directa), principalmente en los sectores de alta tecnología tanto de manufactura como de servicios.

Estas condiciones han acercado al país a la **necesidad de contar con más personas que tengan el dominio de este idioma como segunda lengua**. El poder comunicarse en inglés supone para quienes ya están ubicados en el mercado laboral y son profesionales en diferentes áreas del conocimiento un plus adicional en su valoración, adicionalmente; quienes desean incorporarse en este mercado, se encuentran frente a una demanda que exige además de su formación el manejo de esta lengua.

En un estudio realizado en el 2006 por parte de CINDE, se logra evidenciar las diferencias entre el nivel requerido de dominio del idioma y el nivel encontrado en el recurso humano contratado por las empresas en el país, en distintas categorías laborales, esto en empresas de manufactura.

Finalmente un 11.5% de la población de 18 años o más manifiesta “hablar un segundo idioma” lo que significa que del grupo de personas que compone la fuerza laboral costarricense casi un 89% reconoce no contar con las habilidades lingüísticas que le permitiría en estos momentos en el mercado laboral, acceder a un puesto que en promedio sería mejor remunerado. De los

habitantes que manifiestan contar con un segundo idioma 93% “dicen” hablar inglés.

Si bien es cierto el Inglés es el segundo idioma que la población costarricense mas domina, también es claro que hay datos que muestran la necesidad de aumentar la cantidad y calidad de las competencias lingüísticas en este idioma. En la actualidad el sistema educativo costarricense presenta los siguientes datos para la formación de los recursos humanos en este campo: Transición, I ciclo, II ciclo, III.

CUADRO No. 24. Formación en Inglés en Costa Rica

| Nivel | Total Instituciones | Total Instituciones que imparten inglés | # Estudiantes | % Cobertura | Horas y/o cursos que reciben los estudiantes |
|----------------------|---------------------|--|--------------------|-------------|--|
| Preescolar | 2.378 | 115 | 10.198 | 14.1 | Período diario de 30 minutos por semana |
| I y II Ciclos | 3.722 | 1.652 | 379.297 | 80.2 | 5 lecciones por semana de una hora diaria |
| Secundaria III Ciclo | 547 | 530 regulares, 17 experimentales bilingües | 210.646 | 100 | 3 lecciones por semana |
| Secundaria Diversif. | 547 | 547 | Dato no disponible | 83 | 3 lecciones por semana en colegios regulares, 5 lecciones por semana en colegios con Innovación Tecnológica y 10 lecciones por semana en los Liceos Experimentales Bilingües |

Fuente: Elaboración propia, (2011) a partir de datos del Departamento de Estadística del MEP 2007

Actualización Profesional

El docente de inglés juega un papel estratégico en el logro de aprendizajes más significativos y efectivos del idioma, de ahí que sea pieza fundamental en este plan.

De acuerdo con la aplicación de diferentes instrumentos de medición dirigidos a esta población, se determina que el área de mayor deficiencia que presenta un grupo significativo de docentes es el del manejo del idioma, razón por la cual, este tema es foco de atención especial. Específicamente, las acciones del Plan girarán en torno a los procesos de mejoramiento del dominio de idioma, para lo cual se plantea una estrategia nacional de programas de inmersión docente. No obstante, áreas como metodologías innovadoras de enseñanza, uso de recursos de punta y prácticas evaluativas lingüísticas son también temas que tendrán peso en la actualización y capacitación profesional.

- Elaboración de una propuesta para aplicar una prueba con carácter diagnóstico a los 2000 docentes de inglés que laboran en los diferentes niveles y modalidades del sistema público, con el propósito de conocer cuál es el dominio real del idioma inglés que tienen estos profesores para poder así visualizar los alcances de la estrategia nacional. Dicha prueba se realizará mediante un proyecto auspiciado por la Fundación CRUSA, el cual se desarrollará en tres etapas: La primera dirigida a los docentes de inglés de secundaria, la segunda a los de I y II Ciclos y la tercera a los de Preescolar y Educación Técnica.
- Ejecución de un Plan de Capacitación con énfasis Programas de Inmersión, en los cuales el docente esté en contacto constante con el idioma inglés con el propósito de que logre mejorar su dominio en el idioma. También se incluye capacitación en el uso de metodologías innovadoras en la enseñanza de este idioma, acorde con las necesidades que demanda la Costa Rica del siglo XXI, aspecto que incluye especial atención al uso de tecnologías de desarrollo de habilidades lingüísticas (programas de idioma inglés interactivos). El Plan contempla finalmente una estrategia de formación de formadores y de actualización profesional de los docentes de inglés con apoyo y dirección del Instituto Uladislado Gámez y las Universidades Estatales a desarrollarse en todas las regiones educativas del país para lograr el efecto multiplicador de los agentes de cambio que eleve el nivel de inglés y la capacidad de los docentes para utilizar y enseñar las cuatro habilidades lingüísticas.
- En cuanto al área de mejoramiento del dominio del idioma, este Plan Nacional contará con el diseño y ejecución de una estrategia de apoyo del sector empresarial del país a estos procesos de capacitación de personal docente de inglés del país con el fin de tener apoyo financiero y recursos adecuados para llevar a cabo los programas de inmersión.

Comentario:

Los datos del cuadro muestran el reducido número de horas que es utilizado por los costarricenses en comparación con las cinco horas empleadas en el Ecuador, sin embargo la necesidad de Costa Rica en cuanto al uso del idioma es mucho más elevada debido a la influencia extranjera, lo que demanda mayor capacitación en la competencia lingüística así como en la capacitación del profesorado en general, tema en el que siguen trabajando.

Es importante mencionar que el estudio aquí plasmado es un borrador realizado en los años 2007 y 2008, basados en este documento la Presidencia de la República el Ministerio de Educación de este Costa Rica entre otros organismos importantes a través del presidente se firma un decreto que declara el Programa Costa Rica Multilingüe de interés público y nacional con un plazo de mejora hasta 2017.

3.1.8 Comentario primera parte, investigaciones de necesidades de capacitación de los docentes de inglés en varios países.

Utilizando los datos de los estudios en la primera sección, puede concluirse que en estudios de Europa, América Central y América del Norte ha existido interés en el área de la capacitación de los profesores de inglés y se ha trabajado en proyectos que hasta ahora no se han podido cumplir debido a los plazos propuestos por los investigadores u organizaciones pertinentes, toda vez que es un proceso que llevará tiempo, pero que al final contribuirá con un nivel de educación de calidad, ya que los docentes contarán con las herramientas necesarias para poder contribuir con el proceso de enseñanza aprendizaje.

Varios países buscan un nivel de educación con calidad, por lo que es urgente trabajar en una detección y análisis de los múltiples factores que pueden contribuir a mejorar la formación continua de los profesores de inglés a nivel institucional y luego de ello sea la universidad la llamada a contribuir con los demás sectores educativos.

En definitiva al hacer una comparación de Ecuador con los países arriba citados se puede mencionar que aun nos hace faltan investigadores en el área de inglés dentro del contexto ecuatoriano, así como también como trabajar en políticas bien definidas para contar con programas organizados con un fin común.

3.2 Capacitación del profesorado en el nivel superior

3.2.1 La capacitación de los profesores un área gris en la Educación Superior. Riasat, 2010:

El propósito de este estudio exploratorio fue determinar las necesidades actuales del profesorado en servicio de la facultad de la universidad de N.W.F. Pen Pakistán. Una encuesta/ con metodología de la investigación descriptiva se utilizó para realizar el estudio.

El objetivo de población del estudio consistió en todos los miembros de la facultad que trabajan en las universidades del sector público de la Provincia Fronteriza Noroccidental, el estudio evaluó las prioridades de los profesores por los estándares de enseñanza nacional y sus competencias, con treinta competencias profesionales usando un instrumento de investigación de auto desarrollo.

Todas las necesidades de los docentes en servicio fueron analizadas y la calidad o estándar de la enseñanza se clasificaron mediante media, desviación estándar, t-test y NOVA. Los cuatro primeros necesidades de capacitación para los docentes en servicio de facultades de la universidad incluyen las habilidades de evaluación, el uso de tecnologías de la información entorno a la educación, las habilidades de comunicación y las habilidades de gestión del aula.

El resultado de este estudio tiene implicaciones prácticas para el desarrollo de programas de capacitación de maestros en Pakistán. Los programas de gobierno y los organismos donantes deberían estudiar como las principales áreas de necesidades en servicio se pueden abordaren los talleres de capacitación. Las nuevas medidas de estudios de evaluación deben llevarse a cabo a través de las universidades públicas en Pakistán con el fin de construir una línea de base de datos de la investigación, que pueden ser utilizados por los responsables de las políticas antes de diseñar los talleres de capacitación. (Traducción propia).

Comentario:

A pesar de que el estudio no está basado en las necesidades de capacitación de los docentes del idioma inglés, este tema se enfoca en lo que los docentes en general necesitan para desenvolverse como maestros, y también es un aporte, toda vez que los investigadores siguen insistiendo en que son los docentes aquellos que definitivamente contribuyen para una mejor calidad educativa, pero basados en una capacitación constante, lo que es un contribución para el presente estudio sobre todo porque como menciona el titulo, la capacitación en la educación del nivel superior también en el Ecuador es un área gris para los docentes del idioma inglés debido a la poca oferta de

cursos bien programados para los profesionales en este idioma extranjero importante.

3.2.2 Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación. Álvarez-Rojo, et al, 2011:

En este trabajo se presentan los resultados de una investigación llevada a cabo en cinco universidades españolas, para diagnosticar las necesidades de formación en competencias del profesorado universitario. Utilizando técnicas de encuesta, aplicadas a una amplia muestra del profesorado de las cinco áreas de conocimiento, se han detectado necesidades de formación en seis bloques de competencias: **a) la *Planificación de la Docencia*; b) el *Desarrollo de la Docencia*; c) la *Evaluación*; d) la *Tutoría*; e) la *Gestión*; f) la *Formación Continua*.** Se han hallado diferencias significativas en las necesidades en función del área de conocimiento y las categorías profesionales.

Comentario:

El estudio de necesidades de formación del profesorado universitario en general también es un aporte importante para esta tesis, dado que evidencia los múltiples tipos de capacitación que un docente debe tener. Resulta indiscutible, que “la formación continua del profesorado pasa a tomar mayor relevancia y a convertirse en un elemento imprescindible para mejorar la calidad de la educación universitaria. Las nuevas directrices educativas derivadas de la convergencia de los estudios universitarios europeos, demandan del profesorado la adquisición de nuevos conocimientos y la actualización de las capacidades requeridas para la transición del saber. El profesorado precisa de formación complementaria y continúa para usar sus capacidades, competencias profesionales y destrezas docentes actualizándolas y adaptándolas a los cambios que se están produciendo...” Antón (2005:2) y como señala la referida autora (pg.9) “las demandas y necesidades del profesorado deben ser tenidas en cuenta y recibir respuesta”. Abundando en esta idea, el presente estudio continúa en la detección de las necesidades de capacitación de los docentes en el área específica del idioma inglés.

3.2.3 Comentario sobre capacitación del profesorado en el nivel superior

Los estudios en esta segunda sección hacen referencia a la capacitación que los docentes en el nivel superior deben tener, y aunque los estudios no están direccionados al análisis de los profesionales de la educación en el idioma inglés, son estudios de gran aporte debido a que los docentes

universitarios son los primeros llamados a capacitarse, toda vez que son ellos los que se encargan de formar los futuros docentes de escuelas y colegios, por lo que si se cuenta con personal altamente calificado desde la universidad los resultados finales serán los esperados **calidad educativa**.

3.2.4 Síntesis:

El análisis de diferentes estudios relacionados con el presente tema de tesis y específicamente con la variable de capacitación de los docentes en inglés, ayudaron a construir bases sólidas en cuanto al estudio. Los diversos enfoques de los diferentes investigadores enfatizan la importancia de la capacitación de los docentes en el idioma extranjero inglés, como aspecto clave para atender las necesidades educativas de todos los estudiantes, así como para afrontar los constantes cambios de esta nueva era. Son varios los que han utilizado el Marco Común de Referencia Europeo para las lenguas para describir las necesidades lingüísticas de los profesores de inglés, muchos otros han mencionado las diferentes necesidades del profesorado que deben ser atendidas en las diversas programaciones, así como la utilización de métodos adecuados de enseñanza del inglés como lengua extranjera, la necesidad de comprender los nuevos roles del profesor de inglés y la urgencia de formación inicial efectiva para catedráticos del idioma, entre otros factores indispensables para ayudar a mejorar la calidad de enseñanza en esta área.

CAPITULO IV: METODOLOGÍA

***Asking questions and getting answers
is a much harder task than it may
seem at first***

***Hacer preguntas y obtener respuesta es
una tarea mucho más difícil de lo
que esto puede parecer al inicio.
Fontana y Frey, 1994***

4.1 Enfoque y diseño investigativo

Enfoque

La investigación a realizarse se desenvuelve en un marco cuantitativo y cualitativo, pues a través de este se determinan las diversas cualidades positivas y negativas, internas y externas en las que se desarrollan las actividades diarias de todos los docentes de inglés que pertenecen a la Universidad Técnica de Ambato, y a la vez se cuantifica necesidades de capacitación en el idioma extranjero de la institución antes mencionada, con una modalidad de campo y documental bibliográfica. De campo porque los resultados obtenidos de la investigación fueron tomados directamente del sitio o fuente en que se realizó el trabajo, es decir en el lugar de los hechos. Documental o bibliográfica porque se utilizó libros, folletos, textos, módulos, documentos, Internet, entre otros como fuente de consulta.

Diseño

El presente estudio tiene un diseño de investigación explicativa, toda vez que pretende establecer las causas del estudio, porque enuncia el cómo y los por qué de las cosas, para inferir conclusiones. Es decir da a conocer cuáles son las necesidades de capacitación que tiene el profesorado de inglés en las diferentes carreras y departamento dentro de la UTA.

Además es un estudio descriptivo, etnográfico , debido a que relata los hechos como fueron observados, experimentando directamente los escenarios, así mismos, para obtener los datos a ser divulgados fue necesario la aplicación de varias encuestas con la opinión de los docentes en el idioma, lo que proporciona un sentido de entendimiento del fenómeno al que hace referencia la investigación y sobre todo se encuentra más estructurado que las demás investigaciones (de hecho implica los propósitos de estas) ya que está dirigido a responder por las causas de los eventos físicos y sociales. (Hernández Sampieri, 2010:85).

4.2 Técnica e instrumentos de recogida de datos

Este estudio ha utilizado varias técnicas e instrumentos de recolección de datos:

CUADRO No. 25. Técnica e Instrumentos

| TÉCNICAS | INSTRUMENTOS |
|---------------------|---|
| Encuestas | Cuestionarios |
| Entrevista | Investigador, basado en (Taylor y Bogdan, 1996 : 101) con el uso de un cuestionario |
| | Filmación |
| Observación directa | Diarios |

Fuente: Elaboración propia, (2012)

Es necesario señalar que se han utilizado estas técnicas e instrumentos con el propósito de no limitar el estudio a datos obtenidos de una sola fuente, como cita (García, s/f: 49, 50,51).

...No me parece que los cuestionarios, sobre todo si emplean la modalidad de elección de respuesta múltiple, sean los instrumentos más apropiados para explorar tales motivaciones. En tales respuestas, deben contestar eligiendo alternativas que tienen diferente significado ético y diferente valoración social. Es normal que, por razón de juicio auto valorativo que proyectan a través de las respuestas, al elegir unas determinadas propuestas motivacionales, se inclinen por aquella que tengan mayor valoración ética y social. Por eso el profesor elige aquellas respuestas que ofrezcan una imagen más positiva de sí mismo. La deseabilidad social que es una tendencia, que existe en las personas, a dar una buena imagen de sí, eligiendo las respuestas socialmente deseables.

Y continúa:

Además en el caso de la investigación de Villar Angulo, hay un factor que, creo introduce un sesgo, no en las muestras, sino en quienes, dentro de la muestra elegida han respondido. Como he seguido más de cerca esta investigación, soy testigo de las enormes dificultades que tuvo el autor para obtener la autorización para enviar los cuestionarios a unas muestras, técnicamente bien seleccionadas, de profesores. No obstante, de 10.000 cuestionarios enviados, solo obtuvo un muy bajo porcentaje de cuestionarios cumplimentados. ¿No puede suceder que este bajo porcentaje de profesores que están dispuestos a contestar sea, precisamente, aquellos más comprometidos con su formación y por ello los más motivados profesionalmente?

Razón por la que, para la realización de esta investigación se utilizó varias técnicas e instrumentos que ayudaron a obtener datos de valor, pero sobre todo información verificada, validada y transparente, toda vez que como menciona el autor anteriormente, una sola técnica o instrumento pero sobre todo la aplicación de un solo cuestionario muchas veces no puede ser el único medio para dar a conocer datos de tanta importancia.

4.2.1 Cuestionarios

Tal vez el instrumento más utilizado para recolectar los datos es el cuestionario. Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir. Debe ser congruente con el planteamiento del problema e hipótesis (Brace, 2008, citado en Sampieri, Roberto, 2010: 217). La función del cuestionario es "servir de nexo de unión entre los objetivos de la investigación y la realidad de la población encuestada. Por tanto, el cuestionario deberá, por una parte, traducir en sus preguntas los objetivos de la

investigación, y por otra, suscitar en los encuestados respuestas sinceras y claras cuya información podrá ser clasificada y analizada posteriormente” (De Lara Guijarro-Ballesteros, 2001, citado en Albert, 2006:115). Además, tiene un doble propósito: por un lado, colocar a todos los entrevistados en la misma situación psicológica, y por otro, mediante un sistema de notaciones simple, facilitar el examen y asegurar la comparabilidad de las respuestas (Stoetzel & Girad, 1973, citado en García, 2000:180).

4.2.1.1 Elaboración:

Para la elaboración del cuestionario se utilizaron preguntas cerradas o con posibilidad de respuesta y preguntas abiertas, las cuales proporcionaron información más amplia para el objeto de estudio, toda vez que si se aplicaban solamente preguntas cerradas estas podían limitar el campo de estudio, por lo que los dos tipos de preguntas fueron utilizadas con el propósito de conocer respuestas de interés de acuerdo al tema de estudio. El banco de preguntas se lo realizó en base de la observación realizada previamente del contexto de estudio

4.2.1.2 Validación:

Antes de la aplicación de los cuestionarios se realizó un sin número de pasos, mismos que ayudaron a la validación de este instrumento con el propósito de que estos sean confiables y sobre todo proporcionen información de calidad.

4.2.1.3 Pasos:

- 1.- Se elaboró los cuestionarios con información de la observación y se pido los puntos de vista de los interesados como docentes, estudiantes y egresados, toda vez que eran ellos el objeto de estudio;
- 2.- Luego de las sugerencias anteriores, se realizaron los cambios respectivos y se procedió a la entrega de los cuestionarios a docentes seleccionados por la investigadora a través de oficios con el propósito de hacer una segunda validación de los mismos.
- 3.- Finalmente vía electrónica (e-mail), basada en los documentos científicos leídos por la investigadora, se buscó información de expertos en el tema para solicitar la validación de las encuestas de la investigación, a través de una carta de presentación indicando, el tema en el que estaba trabajando y el propósito de la misma(véase anexos IV) , afortunadamente de las (30) treinta personas solicitadas y luego de varios intentos se consiguió el apoyo de 3 expertos extranjeros y el apoyo de una docente Ed.M

International Educational Development Harvard University, 1987, Ph.D graduada en Capella University, 2008, docente de una de las mejores universidades del Ecuador (USFQ).

La validación de los expertos se basó en dar su comentario en cada una de las preguntas realizadas, la valoración fue realizada en formato Word, con comentarios en el cual cada uno de los expertos colocaba su sugerencia para realizar los respectivos cambios según su punto de vista, lo que llevó a la investigadora a conocer cuán estructurado, eficaz, preciso y coherente resultaba el cuestionario para la investigación del tema.

Al final se consiguió varias sugerencias positivas de los expertos, las cuales contribuyeron para la mejora del cuestionario (véase anexo I), las recomendaciones fueron enfocadas en:

- Extensión del cuestionario toda vez que había muchas preguntas que podían ser resumidas y/u omitidas
- Reformulación de algunas preguntas
- Organización del cuestionario
- Cambio de algunas palabras como capacitación que en el caso de Colombia tiende a ser una palabra con una connotación negativa
- Sugerencia de aplicación de la encuesta vía electrónica

4.2.1.4 Recolección de información y aplicación de cuestionarios:

La recolección de la información por medio de los cuestionarios fue realizada al inicio de los diversos periodos académicos, Marzo-Agosto, Septiembre-Febrero, en los años 2009-2010-2011-2012, toda vez que con esto se quería probar el impacto de la capacitación recibida por el profesorado al final de cada semestre.

Luego de las modificaciones de los expertos se procedió a la aplicación de los cuestionarios, es necesario mencionar que se realizaron 3 instrumentos de evaluación de acuerdo a los niveles educativos, los mismos que fueron aplicados de forma escrita y también vía electrónica con la utilización del software surveymonkey, la aplicación se la realizó a docentes, estudiantes, coordinadores, directores de carrera, jefes de área y egresados.

Es importante mencionar que, por no contar con suficientes fuentes de contacto para la aplicación de los cuestionarios a los egresados y por ser ex estudiantes se optó por hacerlos constar como parte de los estudiantes a todos aquellos que colaboraron en la aplicación de los cuestionarios, toda vez que la

información por ellos emitida fue de gran valor para la presente investigación dado que son ellos los que ahora trabajan o hacen uso de esta lengua de acuerdo al caso, por lo que pueden dar opiniones de las necesidades de capacitación para los docentes en la lengua extranjera-inglés. De la misma manera se procedió con los coordinadores y directores haciéndolos constar como docentes por representar una minoría.

CUADRO No. 26. Encuestas aplicadas según los niveles en la UTA

| NIVELES EDUCATIVOS | PERSONAS ENCUESTADAS |
|---|--|
| DEDI (Departamento Especializado de Idiomas) | <ul style="list-style-type: none"> • Docentes del idioma inglés nacionales • Docentes del idioma inglés extranjeros • Estudiantes del DEDI modalidad abierta y regular • Estudiantes del Programa Ejecutivo • Egresados DEDI • Directora |
| Carrera de Turismo y Hotelería | <ul style="list-style-type: none"> • Docentes de la carrera de Turismo y Hotelería • Estudiantes de la carrera de Turismo y Hotelería (8vo semestre, jornadas matutina y nocturna) • Egresados • Coordinador |
| Carrera de Idiomas-inglés | <ul style="list-style-type: none"> • Docentes carrera Idiomas-Inglés • Estudiantes de la carrera Idiomas-Inglés (8vo semestre, jornada matutina) • Egresados • Coordinadora |

Fuente: Elaboración propia, (2012)

Los cuestionarios escritos fueron completados sin ningún problema, para la aplicación de los mismos se solicitó la colaboración de las coordinaciones y direcciones de las diferentes carreras y departamentos, en la mayoría de las aplicaciones, especialmente a los docentes, se las realizó cuando los catedráticos se encontraban en alguna reunión, toda vez que encontrar a los docentes uno por uno de acuerdo a los horarios resultó en mucho tiempo, además de que muchas de las veces los docentes no podían llenar los mismos por múltiples ocupaciones luego del horario de clases, por lo que se optó por aplicar las encuestas en momentos donde todos se encontraban presentes.

En cuanto a la aplicación de los cuestionarios vía electrónica, la recolección de datos no fue fácil, dado que a pesar de contar con la ayuda de diversas autoridades como decanatos, coordinaciones, direcciones y hasta contando con una carta de Vicerrectorado Académico como presentación en los mismos para que los cuestionarios sean cumplimentados, no se pudo obtener respuesta de la totalidad del personal docente, lo que deja constancia de que *no todos los docentes están comprometidos con la carrera docente ya que en muchos casos hasta rechazaron los cuestionarios, información que se puede verificar a través de los resultados con los que el mismo sistema-surveymonkey cuenta.*

Además, la recolección fue lenta y el proceso de recolección de datos a través de este instrumento electrónico utilizó mucho más tiempo del esperado, lo que ocasionó cierto retraso en la continuidad del proceso investigativo, toda vez que resultó un proceso en el que para obtener los resultados se tuvo que acudir a recursos como, envío de las encuestas a través del sistema de entre 7-8 veces a los correos electrónicos, lo que causaba malestar en los docentes, lo que se puede aseverar a través de un e-mail enviado por un docente realizando la petición de no enviar más ese tipo de información, visitas personales y hasta llamadas telefónicas para que puedan completar el cuestionario.

Finalmente, es necesario mencionar que la experiencia de esta investigadora en la aplicación de los cuestionarios fue satisfactoria, debido a que se pudo dar cuenta de que luego de un largo camino, el tema en estudio lograría resultados que pueden aportar para mejorar la planta docente en el idioma inglés de la UTA.

4.2.2 Entrevista:

Las definiciones simples tienen el problema de que pierden riqueza en aras de presentar un fenómeno o situación, de una manera comprensible al mayor número de personas. No obstante tienen la ventaja de que, como punto de partida, son útiles. De alguna manera siempre existe la dificultad de definir y establecer los contornos del tema de interés. El tema de la entrevista no escapa de esta afirmación. Precisar o especificar la entrevista nos remite a una interrelación, el contacto, la comunicación, confrontación, el reporte, informe, la reflexión expresada, la indagación. Breve, es una técnica antiquísima en donde se efectúa un acto de comunicación a través de la cual una parte obtiene información de la otra.

Se trata de una situación cara a cara (Mayer y Ouellet, 1991: 308; Taylor y Bogdan, 1996), donde se da una conversación íntima de intercambio recíproco, en la cual el informante se convierte en una extensión de nuestros sentidos y asume la identidad de un miembro de su grupo social (Tremblay, 1968:312). En esta interrelación, se reconstruye la realidad de un grupo y los entrevistados son fuentes de información general, en donde hablan en nombre de gente

distinta proporcionando datos acerca de los procesos sociales y las convenciones culturales (Schwartz y Jacobs, 1984:62).

Los informadores oyeron, sintieron, vieron, vivieron situaciones que nos interesa conocer. Esto último es importante, ya que existen muchas situaciones en las cuales el investigador no puede participar del evento directamente o en las cuales no estuvo presente. En estos casos, los individuos comunican a partir de su propia experiencia y los científicos sociales sólo tienen acceso a las actitudes, percepciones, expectativas y conducta anticipada mediante la comunicación directa (Cannell y Kahn, 1993:310).

Además de estas situaciones, hay autores como Daunais (1993:274), *Citado por Gauthier, 1993*, que señalan la pertinencia de la entrevista en lugar de la observación; otros, que la privilegian en lugar de la encuesta para obtener datos más sutiles. Algunos autores la vinculan con otras técnicas de investigación: observación, observación participante (Lessard-Hébert, Goyette, Boutin, 1990:155; Martínez, 1994:65); mientras que para otros, la entrevista como situación engloba los mismos componentes de la vida diaria (Galindo, 1998; 205-206). En todo caso, en la tradición y en el desarrollo de las ciencias sociales, la entrevista ha sido probablemente uno de los instrumentos de información más utilizados. Veamos una definición más precisa.

La entrevista se define como la conversación de dos o más personas en un lugar determinado para tratar un asunto. Técnicamente es un método de investigación científica que utiliza la comunicación verbal para recoger informaciones en relación con una determinada finalidad (Grawitz, 1984:188; Aktouf, 1992:91; Mayer y Ouellet, 1991:308).

Una relación diádica canalizada por la discursividad, propia de la cotidianidad, bajo la condición de encuentros regidos por reglas que marcan márgenes apropiados de relación interpersonal en cada circunstancia. Ésta permite acceder al universo de significaciones de los actores, haciendo referencia a acciones pasadas o presentes, de sí o de terceros, generando una relación social, que sostiene las diferencias existentes en el universo cognitivo y simbólico del entrevistador y el entrevistado (Guerrero, s/f: 2).

No obstante la pertinencia de esta definición, habría que distinguir entre la entrevista y los intercambios verbales. Algunos investigadores (Deslauriers, 1982), (Patton, 1982, y Blanchet, 1985), citados por Mayer y Ouellet, 1991, (Cannell y Kahn, 1993:16), han destacado la asimetría en la relación entre el investigador y el interlocutor, es decir el investigador interroga y el entrevistado describe sus experiencias. En este diálogo no encontramos el doble sentido característico de la conversación cotidiana. Por otra parte, es frecuente encontrar en la entrevista la repetición, con la que el investigador demanda constantemente precisiones y clarificaciones. Otros elementos importantes en la entrevista son: *la relación utilitaria con un fin preciso y la discusión sin libertad*, que se concentra en un tema particular (Mayer y Ouellet, 199:308).

Vale incluir otras características de la entrevista, entre ellas el hecho de que el investigador es el instrumento de la investigación y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. El rol implica no solo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerles (Taylor y Bogdan, 1996:101). En este proceso de comunicación, el investigador estimula al interlocutor a hablar de lo que él conoce, busca alargar la conversación para aprender más, trata de comprender y obtener las maneras de cómo se define la realidad y los vínculos que se establecen entre los elementos del fenómeno que se estudia.

- **4.2.2.1 Elaboración:**

Para la elaboración de la entrevista se tomo en cuenta las variables del tema como son, las necesidades de capacitación y los profesores de inglés en la UTA, así como el problema y las preguntas de investigación, las cuales fueron guía para trabajar en las interrogantes a realizar a los diferentes entrevistados.

Durante mucho tiempo los investigadores cualitativos dieron poca importancia a la clarificación de sus procedimientos, no obstante hoy se ha insistido con mucha frecuencia en la necesidad de que las etapas que se siguieron y su especificación, sean mencionadas con la finalidad de que los lectores comprendan los pasos llevados a cabo, se eviten errores en investigaciones futuras y sirvan para verificar el rigor de la investigación (Ambert, 1995); citado por López, Eduardo y Deslauriers, Jean Pierre, 2011. Por lo que se siguieron los siguientes pasos:

CUADRO No. 27. Elaboración de la entrevista

| GUÍA DE LA ENTREVISTA | |
|---------------------------------|--|
| Selección de informantes | <p>Se seleccionó tres tipos de informantes, de acuerdo al puesto en el que se desempeñan, docentes con experiencia relacionadas con la enseñanza en el idioma Inglés, y estudiantes que aún estudian dentro de la institución y que han cursado varios semestres en el idioma. Así se seleccionó a los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none">• Coordinadora carrera de Idiomas-Inglés• Jefe de área de la carrera de Turismo y Hotelería en el idioma inglés• Directora del DEDI• Docentes con varios años de experiencia como docentes dentro de |

| | |
|---------------------------------------|--|
| | <p>la UTA además de un docente extranjero que fue docente de docentes dentro de la UTA.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes de los últimos semestres de los diversos niveles como Carrera de Idiomas-Inglés, Carrea de Turismo y Hotelería y DEDI. Entrevistas realizadas previo autorización de autoridades pertinentes. |
| Características del sitio | <p>El lugar donde se realizaron las entrevistas en el caso de las coordinadoras y directoras previo una cita fue en las oficinas donde cada una labora.</p> <p>En el caso de las entrevistas con los docentes, es importante mencionar que de acuerdo al tiempo de cada uno se realizó las entrevistas en un Café, lugar donde se pudo conversar con tranquilidad y nada pudo interferir.</p> <p>En el caso de los estudiantes, la entrevista se la realizó en las aulas en las que cada grupo trabaja cotidianamente, con la autorización de las coordinadoras, directoras y los docentes de la hora de clase pertinente.</p> |
| Verificación de la información | <p>Para la verificación de la información, la utilización de un banco de preguntas en papel es el único documento en el que se puede verificar la información en el caso de docentes, la coordinadora, directora y jefe de área respectivamente, toda vez que el uso de una grabadora en nuestro medio no fue posible, porque por ejemplo, un docente accedió a la entrevista pero con la condición de que se mantuviera su identidad anónima, por lo que se optó por evitar este tipo de recursos para aplicar las</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>entrevistas.</p> <p>En el caso de los estudiantes se realizó una filmación con la autorización de los coordinadores y directores, así como de los estudiantes, cabe mencionar que algunos estudiantes también estuvieron renuentes a ser filmados por lo que se respetó la decisión personal de cada estudiante</p> |
| Sistema de codificación | <p>Según (Patton, 2002), citado en Fernández Núñez, Lisette, 2006.7; el proceso de codificación es mejor describirlo siguiendo el método tradicional, es decir, sin software, de manera de poder resaltar el pensamiento y la mecánica involucrada.</p> <p>Esto implica un trabajo intelectual y mecánico que permita codificar los datos, encontrar patrones, etiquetar los temas y desarrollar sistemas de categorías. Esto significa analizar el contenido central de las entrevistas, observaciones u otros documentos para determinar qué es significativo, y a partir de allí reconocer patrones en esos datos cualitativos y transformar esos patrones en categorías significativas y temas (Patton, 2002).</p> |
| Limitaciones de la investigación | <p>La limitación se dio básicamente por no haber podido emplear instrumentos como: grabadoras o filmadoras, en algunos casos para poder tener constancia de las entrevistas realizadas a los diferentes informantes.</p> |

Fuente: Elaboración propia, (2012)

Para la aplicación de las entrevistas y previa cita, se mantuvo un dialogo con cada uno de los seleccionados, con el propósito de hacerles conocer el tema de tesis y el propósito de la misma, con el objetivo de darles a conocer lo que

se buscaba con el banco de preguntas, lo que facilitó el trabajo del investigador.

4.3 Observación directa

“Sometimes researchers have no choice but to observe political phenomena as they occur in their natural setting. Written records of events may not exist, or the records may not cover the behavior of interest to the researcher. Relying on personal accounts of participants may be unsatisfactory because of participants’ distorted views of events, incomplete memories, or failure to observe what is of interest to the researcher”. (Buttolph, J. y Joslyn, A.R, 1995: 240).

“A veces los investigadores no tienen más remedio que observar los fenómenos políticos que se producen en su entorno natural. Los registros escritos de los acontecimientos no pueden existir, o los registros no pueden cubrir el comportamiento de interés para el investigador. Basándose en las cuentas personales de los participantes pueden ser no satisfactorios debido a la opinión distorsionada de los acontecimientos de los participantes, recuerdos incompletos, o por no observar lo que es de interés para el investigador”. (Buttolph, J. y Joslyn, A.R, 1995:240).Traducción propia.

La técnica de la observación directa consiste en observar de forma sistemática, controlada y sin ningún tipo de manipulación el comportamiento de las personas, Scharwtz y Jacobs (1984). A diferencia de la encuesta, la entrevista en profundidad o el grupo de discusión, la observación directa no se basa en las respuestas de las personas a las que se les ha presentado un estímulo verbal, escrito o audiovisual sino en la observación del comportamiento de las mismas. Podemos decir que es una técnica que se acerca al experimento aunque en este caso las observaciones se realizarán en condiciones naturales y sin que haya ningún tipo de control sobre el entorno y los estímulos que recibirán los observados (Carrera, P. y Fenández Dols, J.M, s/f:208-223).

La observación es algo que realizamos diariamente en nuestras vidas. Es más, siempre estamos mirando los comportamientos, conversaciones, movimientos...de los otros. De todas formas, esta observación que realizamos de forma natural e inconsciente, puede convertirse en un instrumento valiosísimo para obtener información en Ciencia Política si especificamos debidamente los objetivos, planificamos los pasos a dar de forma sistemática, ponemos lo observado en relación con teorías más generales de Ciencia Política y lo controlamos debidamente; esto es, si lo sometemos a pruebas de validez y fiabilidad. Concretamente, la observación directa puede ser de gran utilidad para estudiar, entre otros temas, las campañas políticas, las políticas adoptadas en una comunidad, temas de liderazgo, procesos de toma de decisiones, desarrollo de programas de distinto tipo, procesos judiciales, procesos legislativos de los parlamentos etc.

Comparando con la observación que realizamos diariamente, la observación científica comienza definiendo lo que se quiere observar y se lleva a cabo de forma sistemática y consciente. Esto es, ordenando y relacionando todos los aspectos del fenómeno que estamos observando, escribiendo cada cierto tiempo las conclusiones que se van obteniendo, realizando descripciones e interpretaciones y analizando significados de los fenómenos que se están observando.

Todo esto hay que hacerlo de forma escéptica. Desconfiando de los puntos de vista y prejuicios personales, observando con ojo crítico, contrastando los datos que se obtienen con otros investigadores/as u otras fuentes de datos. El observador debe saber mantener la distancia correcta respecto del fenómeno observado para evitar tener una idea sesgada de lo que observa. (Guash, O, 1997:37).

4.3.1 Elaboración:

Para realizar la observación se baso en los siguientes criterios:

CUADRO No. 28. Criterios de observación

| | |
|-------------------------------|--|
| 1. Objetivo de la observación | Se utilizó observación descriptiva y explicativa, toda vez que de acuerdo a los acontecimientos en el transcurso de los años se pudo ir observando situaciones con relación al tema que daban pie para poder describir lo que sucedía o también analizar y explicar en el diario los diversos eventos suscitados en determinados momentos. |
| 2. Nivel de estructuración | Se puede encontrar dos tipos, entrevistas estructuradas y no estructuradas, en este estudio se utilizó las entrevistas estructuradas , debido a que la investigadora conocía que exactamente buscaba en cuanto al tema. |

| | |
|--|--|
| 3. Naturalidad o artificialidad de las condiciones | La observación del presente estudio se desarrollo en condiciones naturales , ya que se pudo constatar con la asistencia a la institución día a día lo relacionado al tema. |
| 4. Papel que adopta el observador | La observación fue participativa, toda vez que la investigadora a más de realizar la investigación, también dictaba clases como docente en el idioma inglés dentro de la institución investigada, lo que era un plus toda vez que se podía constatar la conformidad o disconformidad de los actores principales en el día a día de docentes y estudiantes, quienes constituyeron parte importante para la formulación de preguntas en los cuestionarios. |

Fuente: Elaboración propia, (2012)

Para realizar la observación en el tema de esta investigación, se tuvo contacto directo con las carreras de Idiomas-Inglés, Turismo y Hotelería y el DEDI, toda vez que la investigadora formo parte de las instancias mencionadas anteriormente como docente en el idioma en diversos períodos de tiempo, lo que ayudo a la presente investigación ya que durante el transcurso de los años, se pudo constar que existen varios factores que contribuyen a una escasa capacitación del profesorado en el idioma inglés, datos compilados a través de un cuaderno de notas, información que se mencionan a continuación:

CUADRO No. 29. Factores que contribuyen a escasa capacitación

| DESCRIPCIÓN DE LO OBSERVADO | INTERPRETACIÓN DE LO OBSERVADO |
|--|---|
| 1. Cursos de capacitación en inglés sin temas de interés | Durante los diversos periodos académicos se desarrollan cursos en inglés, pero en la mayoría son cursos dictados sin siquiera preguntar a los docentes las temáticas en las que pudieran estar interesados, por lo que muchas vez no resultan de interés para los profesionales en este idioma. |
| 2. Limitado número de capacitadores bien preparados | La mayoría de los capacitadores son enviados por las diferentes editoriales de los libros que han sido vendidos a las carreras o departamento y llegan a dar los cursos |

| | |
|---|---|
| | debido a que eso fue parte del trato para la compra de los libros, además los capacitadores si bien es cierto hablan el idioma, no están bien preparados de acuerdo al tema que es dictado en varias ocasiones. |
| 3. Poca exigencia por parte de los capacitadores | Como se menciona anteriormente, al ser capacitadores de las editoriales, la exigencia en sus cursos es casi nula, por lo que se ve llegar a la mitad del profesorado de la carrera y en algunos casos los docentes nunca asistieron a los cursos. |
| 4. Cursos que se limitan a entregar certificaciones con número de horas | La instrucción por parte de algunos capacitadores es limitada y como se requiere entregar certificaciones con un número de horas, se solicita a los docentes asistentes realicen actividades como lecturas, presentaciones o hasta se utiliza el tiempo en el break para poder completar las horas como parte del requerimiento. |
| 5. Cursos con altos costos | Los pocos cursos ofertados por otras universidades tienen costos altos que fluctúan entre \$300 y \$600, por 60 o 120 horas, según el caso, lo que representa un sueldo de un docente a contrato, o porque no mencionar el costo del valor de la canasta familiar, que en el Ecuador es de \$583,85 INEC. |
| 6. Docentes sin experiencia con estudiantes con discapacidad | Al experimentar ser docentes, muchos profesionales en el idioma extranjero recién se dan cuenta que muchas son las necesidades para poder ser un profesional de calidad y esto fue mencionado por una colega durante una reunión de área, "me siento terrible nunca he trabajado con estudiantes con discapacidad en el lenguaje, esta estudiante trata pero no puede, el estudio de un lenguaje es complicado y no sé cómo ayudarle deberían analizar a los estudiantes que van a ingresar a la carrera antes de aceptarlos y decirles que no existen docentes capacitados para la enseñanza con ese tipo de problemas ". Es verdad que no son muchos los casos, pero como se puede ayudar, ¿quién nos prepara?, lo mismo ha sucedido en el DEDI, un compañero comenta, "hemos tenido un alumno ciego y un sordo, con el propósito de |

| | |
|--|---|
| | ayudar a los estudiantes se les asigno un practicante que los guie, pero como puede hacer los estudiantes si no maneja braille o lenguaje de señas”, realidades que el docente tiene que afrontar pero que aún no sabe cómo manejarlo en estos casos específicos. |
| 7. Docentes desmotivados | Dos veces en el año, los docentes del idioma inglés y no solo ellos tienen la zozobra de si tendrán trabajo o no para el próximo semestre, lo que desmotiva al profesorado, además de no saber si cuentan o no con los contratos tampoco saben cuál será el número de horas con las que contarán, lo que es un factor altamente desmotivante, toda vez que si no se encuentran con una estabilidad laboral por varios años, entonces como van a invertir para una institución que poco o nada hace por ellos, es lo que comentan mientras se acerca el fin del semestre |
| 8. Docentes con dos trabajos | La falta de tiempo por contar con dos y hasta tres trabajos, era un factor que no permitía que los docentes se desarrollen profesionalmente, toda vez que tenían múltiples responsabilidades y poco tiempo para cumplirlas, pero ahora con la nueva ley de Educación Superior, art, 149:90, los docentes tienen que desempeñarse dentro de la institución entre 20 y 40 horas semanales, por lo que dentro de estos parámetros los docentes no podrán desempeñarse simultáneamente en dos o más cargos en el sector público o privado, pero aquí permanece la interrogante ¿Si los docentes no cuentan con una estabilidad como podrían decidirse por permanecer dentro de la universidad? |
| 9. Docentes que ingresan con poca o ninguna experiencia en el área en el que van a trabajar | Es triste pero necesario dar este comentario de la observación realizada, dado que en las diferentes carreras y departamentos son muy pocos los docentes que ingresan con experiencia en el área en la que van a trabajar, así se puede mencionar que en muchos de los casos, los mismos ex alumnos de la carrera de Idiomas-Inglés luego de su graduación han logrado ingresar a la universidad como |

| | | |
|---|-------------------|--|
| | | docentes, no se pretende desmerecer o hacer de menos a ningún profesional, pero es necesario mencionar que el contar con una experiencia previa de al menos 2 a 3 años es necesaria para desempeñarse como docentes universitario sino sería valido hacer el análisis de Huberman en su modelo esquemático del ciclo de la carrera docente, para poder hacer así consciencia de los niveles de aprendizaje, desarrollo y necesidades de apoyo, con el fin de brindar educación de calidad. |
| 10. Poca motivación por parte de las carreras y departamentos para alentar a los docentes a asistir a capacitaciones | | Las carreras y departamentos buscan mantener la continuidad de las clases de cada estamento, razón por la cual, un profesor al salir a capacitarse en horas de trabajo significa un desfase considerable, por lo que existe poca motivación para asistir a capacitaciones durante el período de clases, por lo que se convoca a capacitación en vacaciones lo que resulta desmotivante para los docentes toda vez que también esperan un período de descanso para ellos, además de no contar con una remuneración durante ese período, factor poco favorable para contribuir con los programas establecidos. |
| 11. Cursos estructurados y motivantes en jornadas académicas | poco y en | Los cursos desarrollados en jornadas académicas son dictados en español, lo que para muchos docentes del idioma inglés resulta desmotivante, toda vez que comentan: “sería más fructífera la capacitación si se la planificara en el idioma inglés con expertos en el tema para poder sacar provecho, pues asistir a los cursos con los mismos de siempre y con los mismos esquemas, es una pérdida de tiempo” |
| 12. Inexistencia de cursos de capacitación continua en el idioma inglés u organización explícita dedicada a estas actividades dentro o fuera de la | de de el u | Durante las vacaciones o en el período de clases, son pocas las ofertas de capacitación de interés para docentes del idioma inglés. Los pocos cursos dictados son realizados en otras ciudades, en fechas que no concuerdan para poder asistir, toda vez que el docente debe permanecer alerta de los requerimientos que las carreras y así evitar perder el trabajo. Razón por la que el contar con un centro que constantemente |

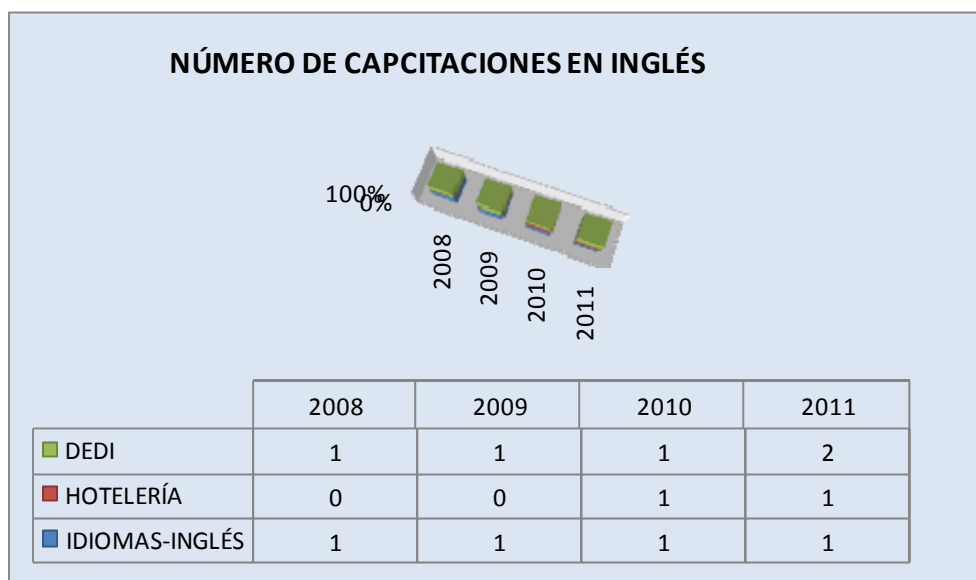
| | |
|--|---|
| UTA. | programe y motive al personal a capacitarse contribuiría a mejorar la calidad de enseñanza del idioma. |
| 13. Existe individualidad por parte de las carreras y departamentos | Es necesario se trabaje conjuntamente para poder elevar el nivel de los docentes del idioma inglés, toda vez que, si existen individualidades no se llegara a nada, debido a que si existe un curso dentro de la institución, todos los docentes deberían tener acceso al mismo, ya que se ha constatado que, por pertenecer a tal o cual carrera o departamento, muchas veces los docentes no pueden asistir, o a su vez deben hacer solicitud para tener acceso a los cursos. Hasta cuándo vamos a entender que para poder construir una educación de calidad, se debe trabajar en conjunto toda vez que la unión hace la fuerza. |
| 14. Capacitación limitada | La creación de espacios de capacitación con diversos temas y con personal con experiencia en varias áreas es difícil encontrar en el país de estudio, esto debido a que no se cuenta con personal especializado y los recursos que implican poder mantenerlo. |

Fuente: Elaboración propia, (2012). Datos a partir del cuaderno de notas utilizado en la observación.

En el cuadro anterior se ha mencionado lo que se considera importante en el proceso de observación de un grupo de docentes de inglés que trabajan en las diferentes carreras y departamentos, esto se lo realizó en cursos a los que los docentes tuvieron que asistir, así como en pequeñas reuniones en la sala de registros, donde generalmente todos los docentes se encuentran por motivo de cambio de hora, o en algunas reuniones de área de fin de semestre, además vale destacar que se realizó un análisis en el momento en que pasaron los diversos enunciados es decir en el día a día y al final se hizo un resumen de lo observado de los aspectos suscitados más importantes, con el propósito de evitar olvidar datos que contribuyan a la investigación.

Así mismo, se pudo llevar el registro del número de cursos en inglés que fueron realizados durante el tiempo de estudio, cabe mencionar que el gráfico a continuación muestra solamente datos específicos de capacitación en el área del idioma extranjero.

GRÁFICO No. 19. Número de capacitaciones en Inglés años 2008-2011



Fuente: Elaboración propia, (2011) a partir de cuaderno de notas

El análisis de la información se realizó a través de resúmenes del comportamiento observado en los diferentes docentes del idioma inglés y a las actividades realizadas en los periodos lectivos, por lo que contribuyó de manera positiva, toda vez que es información de acuerdo a la realidad sin influencia o manipulación de terceros.

4.4 Desarrollo de la investigación

El presente estudio se desarrolla a partir de un análisis SWOT en inglés (*Strengths, weaknesses, opportunities, threats*) o FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas), realizado en la carrera de inglés, en el cual la doctoranda formó parte, con el propósito de conocer puntos a mejorar en la carrera, un factor mencionado con un porcentaje alto fue la necesidad de capacitación de los docentes, problema relevante, pero por no contar con una planta docente especializada para capacitar profesionales, el plan de acción fue motivar a los catedráticos de esta carrera a buscar capacitación por cuenta propia.

Gestión que dentro de la provincia de Tungurahua resultó difícil, toda vez que al analizar los cursos ofertados por universidades y organismos competentes, las capacitaciones programadas para docentes eran escasas, tan solo una universidad refería con capacitación y contaban con un curso programado por un año, otros pocos cursos eran dictados fuera de la provincia por varios días y a costos elevados.

A estos antecedentes se sumaban problemas de estudiantes egresados que venían a la investigadora por ayuda, toda vez que varios contaban las múltiples dificultades a las que han tenido que enfrentarse al no saber cómo manejar grupos de estudiantes en nursery, kindergarten, los primeros años de educación básica y muchos contaban las conflictos con grupos de secundaria, por lo que, con la intención de ser parte de la solución se inicia la investigación que ahora es tema de la presente tesis.

Se comenzó con un análisis de los grupos de profesores que impartían clases de inglés dentro de la UTA, al principio, se encontró diferentes grupos o personal aislado, dictando la materia en modalidades presenciales y semi presenciales en diversas facultades y carreras, razón por la que a través de encuestas, los mismos profesionales y/o las secretarías, se inició por buscar información de los docentes con el propósito de saber el número exacto de personal útil para la muestra en la presente investigación.

Datos obtenidos de la compilación de la información

- 1.- Los profesores según el caso y número de horas, trabajaban en dos carreras y / o el departamento de idiomas, de esta manera completan las 32 horas clase permitidas para los docentes de contrato, o las 40 horas para aquellos a nombramiento.
- 2.- Los mismos profesores trabajan hasta fines de semana en la modalidad semi presencial en diversas ciudades fuera de la institución.
- 3.- El 90% del personal en esta área son docentes nacionales que en su mayoría no han salido del país.
- 4.- Un porcentaje elevado a comenzado siendo docente en la UTA sin experiencia previa, razón por la que se puede evidenciar grupos de docentes jóvenes.
- 5.- La mayoría de docentes son de género femenino.

Con la información antes referida, se decidió agrupar a los profesores en tres grupos, docentes de la carrera de idiomas-inglés, hotelería y turismo y departamento especializado-DEDI, para lo cual se hizo un análisis del mayor número de horas en la carrera o departamento en el que más trabajaban para poder contar con la muestra.

Además se realizó la división de los docentes de acuerdo al trabajo en las modalidades presencial y semi presencial, pero estos datos no fueron utilizados como parte de la investigación, toda vez que por resolución de Consejo Universitario de la UTA, a partir del año 2010 los profesores en la modalidad semi presencial pasan a formar parte del departamento especializado de idiomas, quedando inexistente la modalidad semi presencial específicamente para inglés, razón por la que se anticipa a las circunstancias y aquellos docentes de la modalidad semi presencial, pasan a formar parte de la muestra en el DEDI.

Adicionalmente, la doctoranda trabajó independientemente con las carreras y departamentos, por periodos de tiempo en cada instancia, formando parte de la planta docente por varios semestres y a la vez observando día a día las actividades realizadas en torno al tema de estudio. Esto debido a que cada uno tiene diferente enfoque, así tenemos:

- Primero, la carrera de Idiomas-inglés (profesores de inglés que **preparan a futuros** docentes en la lengua extranjera).
- Segundo, la carrera de Turismo y Hotelería (catedráticos de inglés que **preparan futuros guías turísticos y hoteleros**).
- Tercero, el DEDI (profesores de inglés que **enseñan el idioma** a estudiantes de la universidad, colegios y personas interesadas en aprender el idioma).

Luego de establecer los grupos, se comenzó con la aplicación de un inventario de habilidades y un análisis de puestos (véase anexos V) con el propósito de conocer si era realmente necesario el estudio, inmediatamente de conocer los resultados y estar segura de que era factible la investigación, se procedió con los demás pasos.

Es importante mencionar también que con los datos obtenidos de esta primera parte, surgen para la investigadora más interrogantes útiles, añadidas como preguntas en los cuestionarios, como por ejemplo, ¿Si un profesor trabaja en 3 lugares al mismo tiempo, está capacitado para impartir la cátedra? ¿A qué tiempo se capacitan si trabajan también fines de semana? ¿Es por el tiempo de trabajo, que la mayoría de docentes no ha salido a capacitaciones fuera del país? ¿Por qué razón no se requiere experiencia previa para ser contratado como docente dentro de la universidad? y demás preguntas, información que fue obtenida y validada de la aplicación de la investigación por observación, con el propósito de obtener información precisa de la vida cotidiana de los docentes, así como del análisis de los cuestionarios y entrevistas.

Además de una continua compilación de información a través de la observación recogida en un diario, se trabajó en un análisis exhaustivo de documentación referente al tema, para lo que hay que acotar que las bases de datos mencionadas en el libro de Sampieri, Roberto, H, 2010, p.54 al igual que el CD incluido, fueron de gran utilidad, toda vez que el libro da información de términos de búsqueda precisos de acuerdo a las referencias que se busca, lo que sirvió de ayuda para obtener la documentación extraída, mismas que fueron fuentes primarias relevantes para el estudio.

Es importante mencionar que toda la información compartida por el Dr. Evaristo Nafría en su curso de investigación fue otra fuente de ayuda, debido a

que aportó con múltiples enlaces a un sin número de bases de datos de entrada a revistas, ensayos y tesis doctorales, lo que ha contribuido a un mejor análisis de la revisión de la literatura.

A pesar de no encontrar estudios con el tema exacto de la tesis, se pudo hallar pocas investigaciones realizadas en otros países en búsqueda de las necesidades del profesorado de inglés, una de las variables en mi tema, razón por la que se realizó el capítulo 3, en el que consta un análisis de los estudios que fueron referencias importantes para continuar a este trabajo investigativo.

4.5 Población y muestra

La población de estudio son los docentes, coordinadores, directores estudiantes, además de los egresados, de la Universidad Técnica de Ambato, mismos que para la recolección de información, fueron unidos en dos grupos (docentes-coordinadores o directores y estudiantes-egresados, de las carreras de Idioma-Inglés, Turismo y Hotelería así como el DEDI-Departamento Especializado de Idiomas. Cabe mencionar que la población de la modalidad semi presencial, no fue analizada debido a que de acuerdo a las nuevas disposiciones de la universidad, los estudiantes de esta modalidad deberán aprobar los distintos niveles en el DEDI, mismos que pasan a formar parte de la modalidad abierta.

CUADRO No. 30. Población y muestra

| CARRERA O DEPARTAMENTO | POBLACIÓN | HOMBRES | MUJERES | TOTAL |
|----------------------------|---|---------|---------|-------|
| IDOMAS-INGLÉS | DOCENTES-COORDINADORA | 2 | 9 | 11 |
| | ESTUDIANTES-EGRESADOS | 7 | 54 | 61 |
| TOTAL | | | | 72 |
| TURISMO Y HOTELERIA | DOCENTES-COORDINADORA | 0 | 4 | 4 |
| | ESTUDIANTES-EGRESADOS | 10 | 29 | 39 |
| TOTAL | | | | 43 |
| DEDI | DOCENTES-DIRECTORA | 7 | 39 | 46 |
| | ESTUDIANTES-EGRESADOS MODALIDAD ABIERTA Y REGULAR | 10 | 42 | 52 |
| TOTAL | | | | 98 |
| TOTAL | | | | 213 |

Fuente: Elaboración propia, (2012). Datos obtenidos de cuestionarios escritos y software surveymonkey.

4.5.1 Descripción muestra: Carrera de Idiomas-Inglés

(Docentes de inglés que preparan a futuros docentes en la lengua extranjera):

La muestra en esta carrera está conformada por docentes nacionales y extranjeros en el idioma inglés, así como estudiantes de los últimos semestres, en el caso de la carrera de idiomas-inglés, la muestra de docentes es de 11, cabe mencionar que a pesar de esta carrera dispone de 16 docentes, 11 fueron los tomados en cuenta, toda vez que algunos catedráticos trabajan en otras carreras y o departamento de la misma institución, además una extranjera trabaja dentro de la carrera, pero no como docente; 2 de los 11 docentes son varones, las edades fluctúan entre los 23 años hasta los 43 años, el tiempo de experiencia también varía de 1 año hasta 13 años, en cuanto a los estudiantes 7 de los 61 son de género masculino, predominando el femenino.

4.5.2 Descripción muestra: Carrera de Turismo y Hotelería

(Docentes de inglés que preparan futuros guías turísticos y hoteleros):

El número de la muestra en esta carrera en cuanto a docentes es pequeña, 6 profesionales en el idioma inglés nacionales, de los cuales solo 4 formaron parte de la muestra dado que los mismos trabajan en otras carreras dentro de la misma institución, con edades de entre 24 a 36 años, el género predominante es femenino, con experiencia entre 1 a 4 años interinstitucionalmente; en cuanto a los estudiantes la muestra es de 39 estudiantes de los últimos niveles, en su mayoría son mujeres tan solo 10 de toda la muestra son varones.

4.5.3 Descripción muestra: DEDI

(Docentes de inglés que enseñan el idioma a estudiantes de la universidad como requisito de graduación, colegios y personas interesadas en aprender el idioma en el centro del país):

El DEDI es uno de los departamentos más grandes dentro de la UTA, por lo que de este conseguimos una muestra grande, el número de docentes es de 46 entre nacionales y extranjeros, a pesar del departamento contar con mas docentes (60), las encuestas fueron aplicadas a tan solo 46 dado que algunos no se encontraban en el país y otros trabajan en otras carreras de la misma institución, con edades que varían entre 25 a 68 años, el género predominante es el femenino ya que tan solo 7 de los 46 son varones, en cuanto a la experiencia docente en este grupo se puede mencionar que va desde el 1 año hasta los 33 años, dentro de la misma institución y otras, el muestreo de los estudiantes es de 52, y en este caso el género femenino también es el común denominador, ya que 10 de los 52 son varones, vale mencionar que fueron estudiantes de los últimos niveles en el departamento.

CAPÍTULO V: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

***Teachers possess the power to create conditions that
can help students learn a great deal—or keep them
from learning much at all. Teaching is the intentional act of
creating those conditions and good teaching requires
that we understand the inner sources of both the intent and the act.***

**Los profesores poseen el poder para crear condiciones que
puede ayudar a los estudiante a aprender mucho
o mantenerlos aprendiendo mucho as. La enseñanza es
acto internacional de crear esas condiciones y una
buena enseñanza requiera que nosotros entendamos
la fuente principal de las dos intención y acto.**

**Parker Palmer
The Courage to Teach, 1998**

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

De acuerdo a los instrumentos utilizados para recoger los datos en esta investigación, se han estructurado apartados diferentes, así tenemos, el análisis cuantitativo de los cuestionarios a docentes y estudiantes, además de el análisis cualitativo como son las entrevistas personales a coordinadores, directores, profesores y docentes de docentes, entrevistas filmadas a estudiantes y la observación realizada por la investigadora.

Vale mencionar que los cuestionarios constaron de 19 preguntas, 9 cerradas y 10 abiertas, razón por la que para el análisis se decidió trabajar de la siguiente manera, se aplicó la prueba de chi cuadrado (Prueba χ^2 o Prueba χ^2 de Pearson) y se utilizó 9 preguntas con datos cerrados, toda vez que esta prueba trabaja específicamente con esa información, por lo que las 10 preguntas abiertas restantes fueron utilizadas para dar información complementaria en los diferentes capítulos, así como para realizar el análisis de conclusiones y recomendaciones.

Las encuestas se elaboraron para tres diferentes grupos una para docentes de la carrera de Idiomas-Inglés, la segunda a los docentes de la carrera de Turismo y Hotelería y la tercera a docentes del departamento especializado de Idiomas (DEDI), las preguntas fueron estructuradas de la misma manera para los tres grupos pero como es evidente cambiaron los enunciados de acuerdo a la carrera o departamento, lo mismo sucedió con las encuestas que se aplicaron a los estudiantes de los tres grupos.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Encuesta dirigida a docentes de Idiomas-inglés/Turismo y DEDI

1.- Por favor Marque (SI o NO), si ha realizado cursos y/o capacitaciones en los ítems mencionados (Anexo I).

SI ☐ NO ☐

CUADRO No. 31. Encuestas aplicadas a docentes – Pregunta 1

| INDICADORES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--------------|------------|-------------|
| SI | 27 | 44.26% |
| NO | 34 | 55.74% |
| TOTAL | 61 | 100% |

Fuente: Elaboración propia, (2009) a partir de datos de Encuestas aplicadas a docentes de las carreras de Idiomas-Turismo y Hotelería y DEDI de Inglés de la UTA.

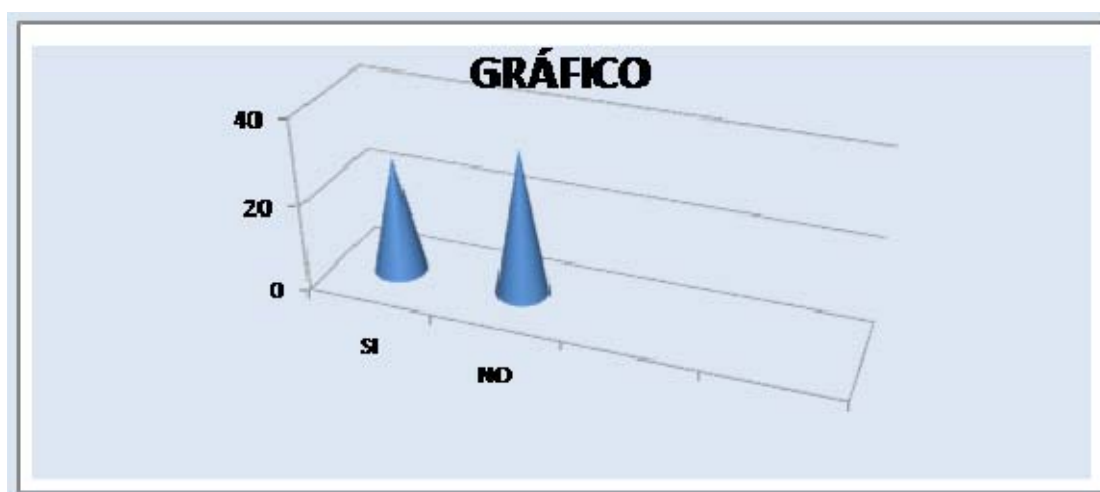


GRÁFICO No. 20. Encuestas – Pregunta No. 1

Análisis e Interpretación de los Resultados

Refiriéndonos a la primera pregunta, de 61 profesionales en el idioma inglés, 27 docentes que representan el 44.26%, con mucha seguridad manifiestan que han realizado cursos y/o capacitación en los ítems mencionados, por el contrario un 55.74%, dicen que no han realizado cursos y/o capacitación en los ítems mencionados.

De acuerdo a la pregunta efectuada, se concluye que de todos los docentes, existe un porcentaje considerable que admite NO ha realizado cursos y/o capacitación, por lo que es necesario el análisis de los ítems incluidos en la pregunta en forma separada, con el propósito de dar a conocer información complementaria que contribuya con cada carrera y departamento, debido a que las necesidades de capacitación varían de acuerdo al enfoque de cada carrera o departamento, por lo que es importante mencionar que no se pretende comparar sino dar detalles del trabajo que se ha realizado con el propósito de aportar significancia y validez al presente estudio.

Además vale mencionar que los ítems no fueron escritos al azar, toda vez que para incluir cada uno de ellos se involucró a los involucrados en el tema y se hizo un análisis de la revisión teórica, se solicitó la validación de docentes en las diferentes carreras y se contó con el punto de vista de expertos en el tema, lo que permitió elaborar la lista de ítems a continuación detallada.

PREGUNTAS DE LA PRIMERA PREGUNTA POR CARRERAS

CUADRO No. 32. Carrera de idiomas-inglés. Ha realizado cursos y/o capacitaciones en los ítems mencionados: pregunta 1.

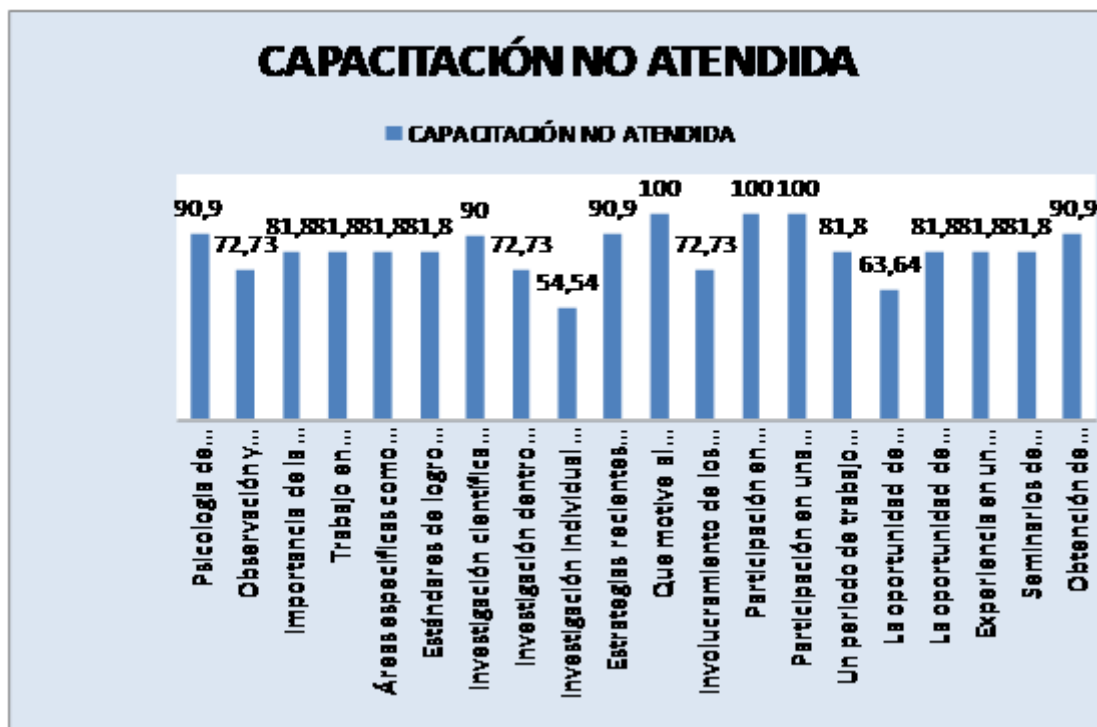
| ÍTEMS | SI | NO | % | % |
|---|----|----|--------|--------|
| Andragogía de enseñanza del Inglés | 10 | 1 | 90.9% | 9.1% |
| Psicología de enseñanza del Inglés | 1 | 10 | 9.1% | 90.9% |
| Metodología, de enseñanza del idioma Inglés | 11 | 0 | 100% | 0% |
| Estrategias para el aprendizaje independiente del Inglés | 6 | 5 | 54.5% | 45.5% |
| (Tics) para uso en planificaciones | 9 | 2 | 81.8% | 18.2% |
| (Tics) para uso andragógico en el aula | 7 | 4 | 63.64% | 36.36% |
| Mejora de forma continua del nivel de la lengua extranjera | 8 | 3 | 72.73% | 27.27% |
| Observación y evaluación entre pares | 3 | 8 | 27.27% | 72.73% |
| Manejo del Portfolio para la autoevaluación | 9 | 2 | 81.8% | 18.2% |
| Importancia de la enseñanza y el aprendizaje acerca de lenguas y culturas extranjeras | 2 | 9 | 18.2% | 81.8% |
| Trabajo en equipo, colaboración, establecimiento de contactos, dentro y fuera del contexto inmediato de la institución | 2 | 9 | 18.2% | 81.8% |
| Desarrollo de habilidades del idioma Inglés | 8 | 3 | 72.73% | 27.27% |
| Áreas específicas como Phonology, Psycholinguistics,..... o temas relevantes de acuerdo a los módulos y/o niveles que son dictados en la carrera de idiomas | 2 | 9 | 18.2% | 81.8% |
| Estándares de logro internacionales en el idioma Inglés | 2 | 9 | 18.2% | 81.8% |
| Investigación científica en el campo de EFL | 1 | 10 | 10.0% | 90.0% |
| Investigación dentro del aula | 3 | 8 | 27.27% | 72.73% |
| Investigación individual y/o colectiva sobre un tema de interés profesional | 5 | 6 | 45.45% | 54.54% |
| Estrategias recientes que motiven el aprendizaje del estudiante | 1 | 10 | 9.1% | 90.9% |
| Que motive al profesorado a obtener títulos con alguna especialidad en el EFL | 0 | 11 | 0% | 100% |
| Involucramiento de los docentes en la planificación curricular de EFL dentro del departamento | 3 | 8 | 27.27% | 72.73% |
| EXPERIENCIAS Y VIVENCIAS DURANTE SUS AÑOS DE DOCENCIA | | | | |

| | | | | |
|--|---|----|--------|--------|
| Participación en enlaces con hermanamientos escolares en el extranjero, incluyendo visitas, intercambios o enlaces de Tics | 0 | 11 | | 100% |
| Participación en una red de profesores formados específicamente para el desarrollo profesional de los profesores | 0 | 11 | | 100% |
| Un periodo de trabajo o estudio en un país o países donde la lengua extranjera del profesor sea la lengua nativa | 2 | 9 | 18.2% | 81.8% |
| La oportunidad de observar la enseñanza del idioma en más de un país | 4 | 7 | 36.36% | 63.64% |
| La oportunidad de participar en la enseñanza del idioma en más de un país | 2 | 9 | 18.2% | 81.8% |
| Experiencia en un entorno intercultural y multicultural | 2 | 9 | 18.2% | 81.8% |
| Aprender de otros profesores más experimentados | 6 | 5 | 54.5% | 45.5% |
| Practica del idioma con hablantes nativos por lo menos una vez a la semana | 9 | 2 | 81.8% | 18.2% |
| Practica del idioma con hablantes nativos por lo menos una vez a la semana | 9 | 2 | 81.8% | 18.2% |
| Participar en un dialogo informal con sus colegas sobre cómo mejorar su enseñanza | 9 | 2 | 81.8% | 18.2% |
| Seminarios de educación, donde los profesores investigadores presentan sus resultados de investigación y discuten los problemas educativos en el idioma Inglés | 2 | 9 | 18.2% | 81.8% |
| Obtención de certificaciones internacionales para la enseñanza del inglés | 6 | 5 | 54.54% | 45.45% |
| Obtención de certificaciones internacionales evidenciando su nivel de inglés | 1 | 10 | 9.1% | 90.9% |

Fuente: Elaboración propia, (2012) a partir de datos de Encuestas electrónicas aplicadas a docentes de las carreras de Idiomas-Inglés a través de surveymonkey.

De los 33 ítems, los docentes de la carrera de Idiomas-Inglés mencionan que no se han capacitado en 20 de los mismos, información que nos deja ver las necesidades existentes en los docentes de los futuros docentes en la lengua extranjera, mismos enunciados a continuación:

GRÁFICO No. 21. Cursos no recibidos-docentes de la carrera de idiomas-inglés



Fuente: Elaboración propia, (2012) a partir de datos de Encuestas electrónicas aplicadas a docentes de las carreras de Idiomas-Inglés a través de surveymonkey.

De una muestra de 11 docentes de la carrera de Idiomas-Inglés, el gráfico anterior muestra los porcentajes de capacitación no cubierta, que fluctúa de entre **54.54% al 100%** en diversos temas, 3 de los mencionados con un 100% de aceptación, sin embargo lo que más llama la atención y se enfatiza son cursos en:

1. **Capacitación en Áreas específicas (81.8%)**, esto debido a que no existe personal especializado en los diferentes módulos, razón por la que el docente debe auto prepararse para dictar la cátedra a él encomendado.

2. **Un periodo de trabajo o estudio en un país o países donde la lengua extranjera del profesor sea la lengua nativa (81.8%)** esto significa que de 11 – (1) un docente es nativo hablante y otro ha viajado a un país de habla inglesa, los demás docentes han aprendido la lengua extranjera dentro del país, lo que sorprende, toda vez que para no haber viajado el nivel de comunicación de los docentes en el inglés es bueno.

3. **Obtención de certificaciones internacionales evidenciando su nivel de inglés (90.9%)**, toda vez que no existe un perfil definido y por tanto, docentes sin este tipo de certificaciones, además que la mayoría de

certificaciones internacionales representan costos altos, lo que también perjudica en la obtención de los mismos por parte del profesorado.

CUADRO No. 33. Carrera de Turismo y hotelería. Ha realizado cursos y/o capacitaciones en los ítems mencionados: pregunta 1.

| PREGUNTAS | SI | NO | % | % |
|---|----|----|-----|-----|
| 1.- Andragogía de enseñanza del Inglés | 2 | 2 | 50 | 50 |
| 2.- Psicología de enseñanza del Inglés | 1 | 3 | 25 | 75 |
| 3.-Metodología, de enseñanza del idioma Inglés | 4 | 0 | 100 | 0 |
| 4.- Estrategias para el aprendizaje independiente del Inglés | 2 | 2 | 50 | 50 |
| 5.- (Tics) para uso en planificaciones | 4 | 0 | 100 | 0 |
| 6.- (Tics) para uso andragógico en el aula | 3 | 1 | 75 | 25 |
| 7.- Mejora de forma continua del nivel de la lengua extranjera | 2 | 2 | 50 | 50 |
| 8.- Observación y evaluación entre pares | 0 | 4 | 0 | 100 |
| 9.- Manejo del Portfolio para la autoevaluación | 2 | 2 | 50 | 50 |
| 10.- Importancia de la enseñanza y el aprendizaje acerca de lenguas y culturas extranjeras | 1 | 3 | 25 | 75 |
| 11.-Trabajo en equipo, colaboración, establecimiento de contactos, dentro y fuera del contexto inmediato de la institución | 1 | 3 | 25 | 75 |
| 12.- Desarrollo de habilidades del idioma Inglés | 1 | 3 | 25 | 75 |
| 13.- Áreas específicas enfocadas en los módulos o temas relevantes de acuerdo a los niveles que son dictados en la carrera de Turismo y Hotelería | 2 | 2 | 50 | 50 |
| 14.- Estándares de logro internacionales en el idioma Inglés | 2 | 2 | 50 | 50 |
| 15.- Investigación científica en el campo de EFL | 1 | 3 | 25 | 75 |
| 16.- Investigación dentro del aula | 1 | 3 | 25 | 75 |
| 17.- Investigación individual y/o colectiva sobre un tema de interés profesional | 2 | 2 | 50 | 50 |
| 18.- Estrategias recientes que motiven el aprendizaje del estudiante | 2 | 2 | 50 | 50 |
| 19.- Que motive al profesorado a obtener títulos con alguna especialidad en el EFL | 0 | 4 | 0 | 100 |
| 20.- Involucramiento de los docentes en la planificación curricular de EFL dentro del | 1 | 3 | 25 | 75 |

| | | | | |
|---|---|---|-----|-----|
| departamento | | | | |
| EXPERIENCIAS Y VIVENCIAS DURANTES SUS AÑOS DE DOCENCIA | | | | |
| 21.- Participación en enlaces con hermanamientos escolares en el extranjero, incluyendo visitas, intercambios o enlaces de Tics | 0 | 4 | 0 | 100 |
| 22.- Participación en una red de profesores formados específicamente para el desarrollo profesional de los profesores | 2 | 2 | 50 | 50 |
| 23.- Un periodo de trabajo o estudio en un país o países donde la lengua extranjera del profesor sea la lengua nativa | 0 | 4 | 0 | 100 |
| 24.- La oportunidad de observar la enseñanza del idioma en más de un país | 0 | 4 | 0 | 100 |
| 25.- La oportunidad de participar en la enseñanza del idioma en más de un país | 0 | 4 | 0 | 100 |
| 26.- Experiencia en un entorno intercultural y multicultural | 2 | 2 | 50 | 50 |
| 27.- Aprender de otros profesores más experimentados | 3 | 1 | 75 | 25 |
| 28.- Practica del idioma con hablantes nativos por lo menos una vez a la semana | 4 | 0 | 100 | 0 |
| 29.- Participar en un dialogo informal con sus colegas sobre cómo mejorar su enseñanza | 4 | 0 | 100 | 0 |
| 30.- Seminarios de educación, donde los profesores investigadores presentan sus resultados de investigación y discuten los problemas educativos en el idioma Inglés | 1 | 3 | 25 | 75 |
| 31.- Obtención de certificaciones internacionales para la enseñanza del inglés | 1 | 3 | 25 | 75 |
| 32.- Obtención de certificaciones internacionales evidenciando su nivel de inglés | 2 | 2 | 50 | 50 |

Fuente: Elaboración propia, (2012) a partir de datos de Encuestas electrónicas aplicadas a docentes de las carreras de Idiomas-Inglés a través de surveymonkey.

En este caso, los docentes de la carrera de Turismo y Hotelería mencionan que, de los 33 ítems en cuanto a capacitación se han cubierto 5 enfoques como: Metodología **100%**, Tics para uso en planificaciones **100%**, Aprender de otros profesores más experimentados **75%**, Practicar el idioma con hablantes nativos y mantener un diálogo informal con colegas sobre cómo mejorar la enseñanza **100%**, lo que indica que en esta carrera se debe trabajar mucho en cuanto a capacitación, si se quiere motivar al docente y estudiante a una mejor calidad en el idioma extranjero, pero sobre todo planificando cursos relacionados con el área (Turismo y Hotelería) en la que este grupo de

docentes se desempeña, comprobando la información obtenida en la observación realizada en los 4 años.

Departamento especializado de idiomas (DEDI)

A continuación se presentan dos cuadros con la misma información que fueron aplicadas a los docentes del DEDI nacionales y extranjeros, toda vez que para los profesores nacionales se aplicó el cuestionario en español y el mismo a los docentes extranjeros en su lengua nativa, toda vez que se quiso conocer las necesidades de capacitación de los dos grupos, dado que los docentes extranjeros si bien es cierto no son docentes titulados pero manejan el idioma y enseñan grupos dentro de la universidad por ser su lengua nativa, por lo que se quiso saber su perspectiva de acuerdo al tema y poder hacer una comparación.

CUADRO No. 34. DEDI –Docentes nacionales- Ha realizado cursos y/o capacitaciones en los ítems mencionados: pregunta 1.

| PREGUNTAS | SI | NO | % | % |
|--|----|----|------|------|
| 1. Andragogía de enseñanza del Inglés | 17 | 22 | 47.2 | 52.8 |
| 3. Psicología de enseñanza del Inglés | 9 | 26 | 25.7 | 74.3 |
| 4. Metodología, de enseñanza del idioma Inglés | 32 | 7 | 94.9 | 5.1 |
| 5. Estrategias para el aprendizaje independiente del Inglés | 19 | 14 | 55.9 | 41.2 |
| 6. (Tics) para uso en planificaciones | 27 | 9 | 75 | 25 |
| 7. (Tics) para uso andragógico en el aula | 16 | 20 | 44.4 | 55.6 |
| 8. Mejora de forma continua del nivel de la lengua extranjera | 35 | 5 | 87.5 | 12.5 |
| 9. Observación y evaluación entre pares | 23 | 13 | 63.9 | 36.1 |
| 10. Manejo del Portfolio para la autoevaluación | 27 | 11 | 69.2 | 28.2 |
| 11. Importancia de la enseñanza y el aprendizaje acerca de lenguas y culturas extranjeras | 15 | 20 | 42.9 | 57.1 |
| 12. Trabajo en equipo, colaboración, establecimiento de contactos, dentro y fuera del contexto inmediato de la institución | 13 | 21 | 38.2 | 61.8 |
| 13. Desarrollo de habilidades del | 31 | 7 | 79.5 | 17.9 |

| | | | | |
|--|----|----|------|------|
| idioma Inglés | | | | |
| 14. Áreas específicas en Reading, Writing o temas relevantes de acuerdo a los niveles que son dictados en el DEDI. | 25 | 12 | 67.6 | 32.4 |
| 15. Estándares de logro internacionales en el idioma Inglés | 23 | 14 | 62.2 | 37.8 |
| 16. Investigación científica en el campo de EFL | 10 | 25 | 27.8 | 69.4 |
| 17. Investigación dentro del aula | 8 | 27 | 22.9 | 77.1 |
| 18. Investigación individual y/o colectiva sobre un tema de interés profesional | 7 | 27 | 20.6 | 79.4 |
| 19. Estrategias recientes que motiven el aprendizaje del estudiante | 24 | 13 | 64.9 | 35.1 |
| 20. Que motive al profesorado a obtener títulos con alguna especialidad en el EFL | 11 | 22 | 33.3 | 66.7 |
| 21. Involucramiento de los docentes en la planificación curricular de EFL dentro del departamento | 18 | 18 | 50 | 50 |
| EXPERIENCIAS Y VIVENCIAS DURANTE SUS AÑOS DE DOCENCIA | | | | |
| 22. Participación en enlaces con hermanamientos escolares en el extranjero, incluyendo visitas, intercambios o enlaces de Tics | 10 | 27 | 27 | 73 |
| 23. Participación en una red de profesores formados específicamente para el desarrollo profesional de los profesores | 5 | 30 | 14.3 | 85.7 |
| 24. Un periodo de trabajo o estudio en un país o países donde la lengua extranjera del profesor sea la lengua nativa | 13 | 23 | 36.1 | 63.9 |
| 25. La oportunidad de observar la enseñanza del idioma en más de un país | 10 | 26 | 27.8 | 72.2 |
| 26. La oportunidad de participar en la enseñanza del idioma en más de un país | 3 | 31 | 8.8 | 91.2 |
| 27. Experiencia en un entorno intercultural y multicultural | 16 | 20 | 44.4 | 55.6 |
| 28. Aprender de otros profesores más experimentados | 28 | 9 | 75.7 | 24.3 |
| 29. Practica del idioma con hablantes nativos por lo menos una vez a la semana | 28 | 8 | 77.8 | 22.2 |
| 30. Practica del idioma con hablantes | 31 | 9 | 76.9 | 23.1 |

| | | | | |
|--|----|----|------|------|
| nativos por lo menos una vez a la semana | | | | |
| 31. Participar en un dialogo informal con sus colegas sobre cómo mejorar su enseñanza | 6 | 28 | 17.6 | 82.4 |
| 32. Seminarios de educación, donde los profesores investigadores presentan sus resultados de investigación y discuten los problemas educativos en el idioma Inglés | 11 | 19 | 36.7 | 63.3 |
| 33. Obtención de certificaciones internacionales para la enseñanza del inglés | 29 | 10 | 76.3 | 26.3 |
| 34. Obtención de certificaciones internacionales evidenciando su nivel de inglés | 26 | 10 | 72.2 | 27.8 |

Fuente: Elaboración propia, (2012) a partir de datos de Encuestas electrónicas aplicadas a docentes de las carreras de Idiomas-Inglés a través de surveymonkey.

CUADRO No. 35. DEDI –Docentes extranjeros- Ha realizado cursos y/o capacitaciones en los ítems mencionados: pregunta 1.

| QUESTIONS | SI | NO | % | % |
|--|----|----|-----------|------|
| 1. Andragogy, of teaching English | 2 | 4 | 33.3 3 | 66.7 |
| 2. Psychology, of teaching English | 1 | 5 | 16.7 | 83.3 |
| 3. Methodology of English language teaching | 5 | 1 | 83.3 | 16.7 |
| 4. Strategies for independent learning of English | 1 | 5 | 16.7 | 83.3 |
| 5. (ICT) for using in planning | 0 | 6 | 0 | 100 |
| 6. (ICT) for using in the classroom | 0 | 6 | 0 | 100 |
| 7. Continuous/ Permanent improvement in language level | 1 | 5 | 16.7 | 83.3 |
| 8. Observation and peer assessment | 4 | 2 | 66.7 | 33.3 |
| 9. Portfolio management for self – evaluation | 2 | 4 | 33.3 | 66.7 |
| 10. Importance of teaching and learning about foreign languages and cultures | 5 | 1 | 83.3 | 16.7 |
| 11. Teamwork, collaboration, networking, inside and outside the immediate context of the institution | 1 | 5 | 16.7 | 83.3 |
| 12. Developing English language skills | 1 | 5 | 16.7 | 83.3 |

| | | | | |
|--|---|---|------|------|
| 13. Specific areas(Reading, writing...) or topics relevant to levels taught at DEDI | 4 | 2 | 33.3 | 66.7 |
| 14. International achievement standards in English language | 0 | 6 | 0 | 100 |
| 15. Scientific research in the field of EFL | 0 | 6 | 0 | 100 |
| 16. Research into the classroom | 0 | 6 | 0 | 100 |
| 17. Individual or collective research on a topic of professional interest | 1 | 5 | 16.7 | 83.3 |
| 18. Current strategies that encourage student learning | 3 | 3 | 50 | 50 |
| 19. Encouraging teachers to earn degrees or specialized EFL certifications | 2 | 4 | 33.3 | 66.7 |
| 20. Involvement of teachers in EFL Curriculum planning within the department | 1 | 5 | 16.7 | 83.3 |
| LIFE EXPERIENCES DURING YOUR YEARS OF TEACHING | | | | |
| 21. Participation in schools abroad, including visits, exchanges or ict links | 1 | 5 | 16.7 | 83.3 |
| 22. Participation in a network of specially trained teachers for professional development of teachers | 0 | 6 | 0 | 100 |
| 23. A period of work or study in a country or countries where the foreign language of the teacher is the native language | 3 | 3 | 50 | 50 |
| 24. The opportunity to observe the teaching of the language in more than one country | 1 | 5 | 16.7 | 83.3 |
| 25. The opportunity to participate in the teaching of language in more than one country | 2 | 4 | 33.3 | 66.7 |
| 26. Experience in intercultural and multicultural environments | 5 | 1 | 83.3 | 16.7 |
| 27. Learning from other more experienced teachers | 4 | 2 | 66.7 | 33.3 |
| 28. Language practice with native speakers(No apply for native speakers) | 0 | 6 | 0 | 100 |
| 29. ---No applied | | | | |
| 30. Informal dialogue with colleagues about how to improve teaching | 4 | 2 | 66.7 | 33.3 |
| 31. Education seminars, where teachers researchers present their research results and discuss educational problems in the English language | 1 | 5 | 16.7 | 83.3 |

| | | | | |
|--|---|---|------|------|
| 32. Received international certifications for teaching English | 1 | 5 | 16.7 | 88.3 |
| 33. International certifications for English level (for being English teacher) | 0 | 6 | 0 | 100 |

Fuente: Elaboración propia, (2012) a partir de datos de Encuestas electrónicas aplicadas a docentes de las carreras de Idiomas-Inglés a través de surveymonkey.

Las dos tablas muestran que, los docentes nacionales y extranjeros comparten la idea de que en un porcentaje considerable no se ha realizado capacitación en algunos ítems, por lo que el porcentaje en la respuesta NO coincide en varias preguntas, pero hay que destacar que los docentes extranjeros también enfatizan la falta de capacitación analizadas en la parte inferior.

CUADRO No. 36. Diferencia de repuesta de los docentes extranjeros y nacionales - DEDI

| PREGUNTAS NUMEROS | DOCENTES NACIONALES | DOCENTES EXTANJEROS |
|----------------------|------------------------|------------------------|
| 4 | 41.2 | 83.3 |
| 5 | 25 | 100 |
| 7 | 12.5 | 83.3 |
| 9 | 28.2 | 66.7 |
| 12 | 17.9 | 83.3 |
| 13 | 32.4 | 66.7 |
| 14 | 37.8 | 100 |
| 27 | 24.3 | 33.3 |
| 32 | 26.3 | 88.3 |
| 33 | 27.8 | 100 |

Fuente:Elaboración propia, (2012) a partir de datos de Encuestas electrónicas aplicadas a docentes de las carreras de Idiomas-Inglés a través de surveymonkey.

Se puede concluir diciendo que existen diferencias entre profesionales nacionales y extranjeros, situaciones que suscitan toda vez que los docentes internacionales no son docentes titulados en el idioma, esto debido a que son personas que conocen el idioma y vienen a nuestro país por el lapso de 1 año en un convenio que mantiene el DEDI con World teach, razón por la que se constata la diferencia, dado que 83.3% no conoce de estrategias para el aprendizaje independiente del inglés, el 100% no utiliza las Tics para planificaciones, un 83.3% no tienen portafolio para su auto-evaluación, el 83.3% consideran necesario el mejoramiento permanente en el lenguaje, así como el desarrollo de habilidades en el idioma. Un punto que llama la atención

es que los docentes extranjeros consideran necesario la capacitación en áreas específicas 66.7%, lo que difiere del punto de vista de los profesores nacionales 32.4%.

EL ítem 14 que se refiere a estándares de logro internacionales es de interés para los docentes extranjeros 100%, aprendizaje de otros profesionales 33.3%, Seminarios de educación 88.3% y la obtención de certificaciones internacionales 100%, lo que es importante mencionar toda vez que estos docentes no poseen capacitación en este tema dado que por el corto tiempo de estadía en el país muchas veces los cursos no son dictados en el transcurso en el que ellos se encuentran en el país y capacitarles resultaría en una pérdida de tiempo y recursos económicos, toda vez que ellos solo vienen por la experiencia, mas no por que van a ejercer la docencia.

Finalmente se puede concluir que luego del análisis de los datos proporcionados complementariamente, es evidente que cada una de las carreras tiene necesidades de capacitación, dado que cada una se centra en el enfoque que tiene su carrera o departamento y se puede notar que las necesidades varían a pesar de contar con un mismo formato de preguntas.

Por lo que es importante considerar que por contar con tres departamentos con un enfoque diferente, la capacitación debería ser minuciosamente programada, con el propósito de hacer partícipes a todos los docentes en cuestiones comunes, como certificaciones internacionales, metodología, desarrollo de habilidades entre otros, dado que todos los docentes sin importar la carrera o departamento en el que trabajan, deberían poseer esta capacitación como parte de su currículo.

Adicionalmente la institución debería enfocarse en las necesidades de los docentes de cada estancia, toda vez que del análisis se puede notar que a pesar de que cada coordinación o departamento trabaja por ayudar a la mejora profesional, muchas veces el objetivo no es alcanzado por varios factores, como por ejemplo, el cambio de coordinadores o directores, esto debido a que existen autoridades que trabajan en la gestión, mientras otros poco lo hacen, lo que perjudica de alguna manera a una continuación en la capacitación, además de la mínima evaluación y seguimiento de los resultados que los docentes tienen con la capacitación recibida, entre otros.

2.- ¿Cuenta con el tiempo necesario para tomar cursos de desarrollo profesional?

SÍ

☐

NO

☐

CUADRO No. 37. Encuestas aplicadas a docentes - Pregunta 2

| INDICADORES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--------------|------------|-------------|
| SI | 41 | 67.21% |
| NO | 20 | 32.79% |
| TOTAL | 61 | 100% |

Fuente: Elaboración propia, (2012) a partir de datos de Encuestas aplicadas a docentes de las carreras de Idiomas-Turismo y Hotelería y DEDI de Inglés de la UTA

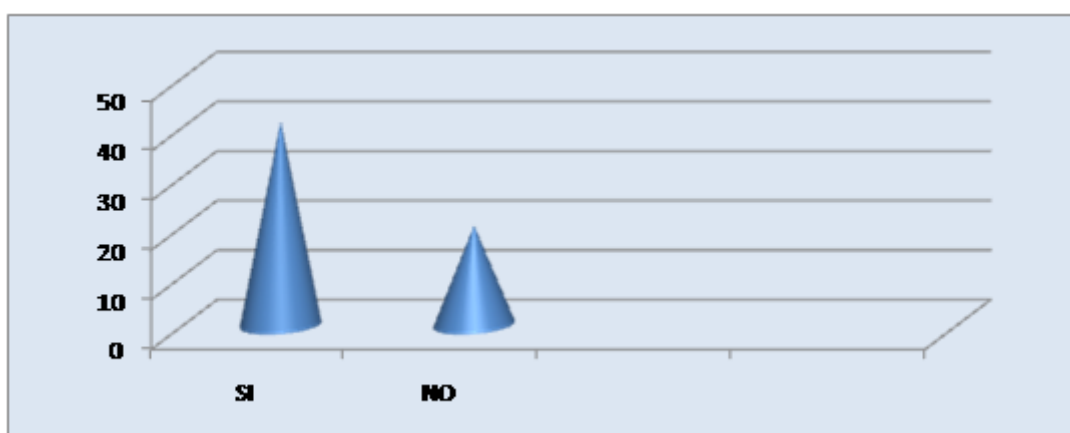


GRÁFICO No. 22. Encuestas Aplicadas – Pregunta No.2

Análisis e Interpretación de los Resultados

Refiriéndonos a la segunda pregunta 41 docentes que representan el 67.21%, con mucha seguridad muestran que tienen predisposición y cuentan con el tiempo necesario para asistir a capacitación, por el contrario 20 es decir 32.79% dicen que no cuentan con el tiempo necesario para asistir a capacitación.

De acuerdo a la pregunta realizada, se concluye que la mayoría de los encuestados cuentan con el tiempo necesario para capacitación, lo que implica una ventaja toda vez que el profesorado está dispuesto a cursos de capacitación.

3. Para la capacitación en la que participo en los últimos 36 meses, ¿Usted recibió un horario programado y/o remuneración para llevar a cabo el desarrollo profesional durante horas regulares de trabajo?

SI ☐ NO ☐

CUADRO No. 38. Encuestas aplicadas a docentes- Pregunta 3

| INDICADORES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--------------|------------|-------------|
| SI | 29 | 47.54% |
| NO | 32 | 52.46% |
| TOTAL | 61 | 100% |

Fuente: Elaboración propia, (2012) a partir de datos de Encuestas aplicadas a docentes de las carreras de Idiomas-Turismo y Hotelería y DEDI de Inglés de la UTA

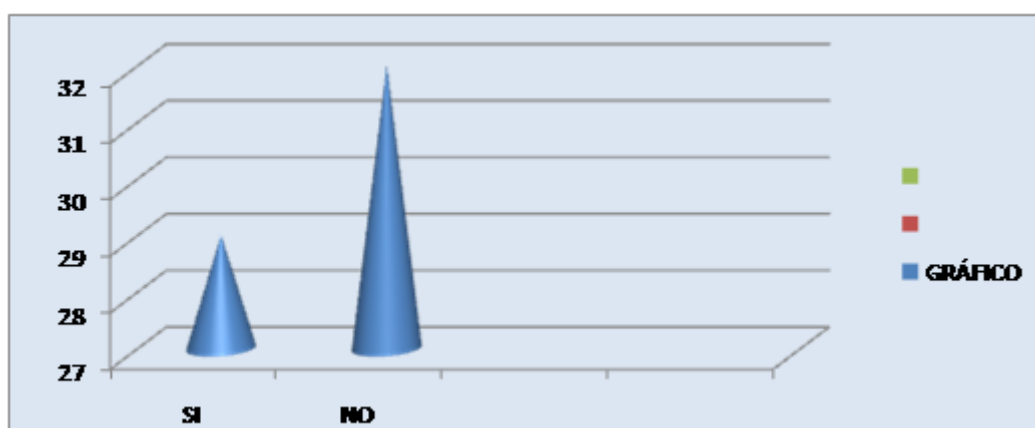


GRÁFICO No. 23. Encuestas aplicadas – Pregunta No. 3

Análisis e Interpretación de los Resultados

Refiriéndonos a la tercera pregunta 29 docentes que representan 47.54%, manifiestan que han recibido un horario programado y/o remuneración para llevar a cabo el desarrollo profesional durante horas regulares de trabajo, por el contrario, 32 personas que representan el 52.46% aseguran no haber recibido un horario programado y/o remuneración para llevar a cabo el desarrollo profesional durante horas regulares de trabajo.

De acuerdo a la pregunta realizada, se concluye que la mayoría de los encuestados no ha recibido un horario programado y/o remuneración para llevar a cabo el desarrollo profesional durante horas regulares de trabajo, factor que desfavorece toda vez que si se hace una relación del salario con el costo de los cursos muchas veces los docentes no cuentan con el dinero necesario para poder asistir a los mismos, por lo que es la institución la llamada a motivar con al menos un 50% del costo.

4.- ¿Conoce algún programa de capacitación continua para los docentes en el idioma Inglés ofertado por la UTA u otra institución?

SI

☐

NO

☐

CUADRO No. 39. Encuestas aplicadas a docentes - Pregunta 4

| INDICADORES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--------------|------------|-------------|
| SI | 8 | 13.11% |
| NO | 53 | 86.89% |
| TOTAL | 61 | 100% |

Fuente: Elaboración propia, (2012) a partir de datos de Encuestas aplicadas a docentes de las carreras de Idiomas-Turismo y Hotelería y DEDI de Inglés de la UTA

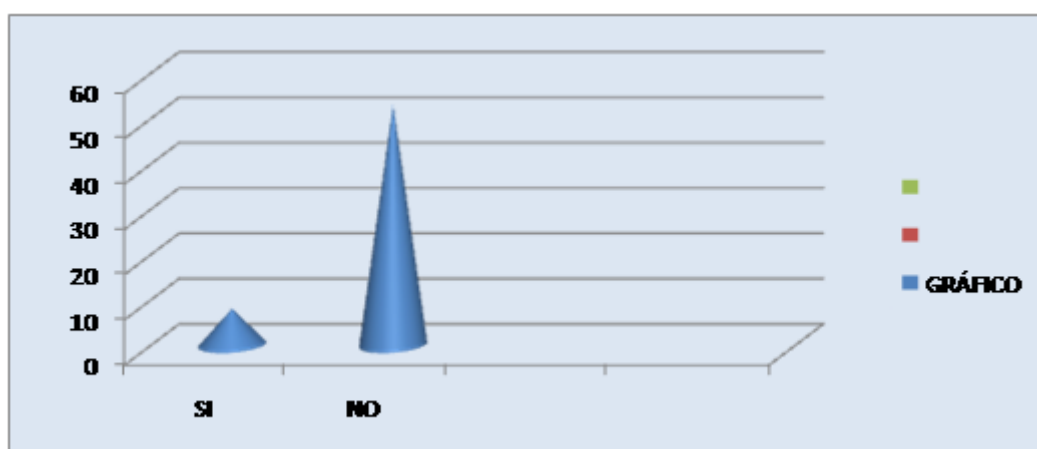


GRÁFICO No. 24. Encuestas aplicadas – Pregunta No. 4

Análisis e Interpretación de los Resultados

Refiriéndonos a si los profesores conocen algún programa de capacitación continua en el área del idioma Inglés ofertado por la UTA u otra institución, 8 docentes equivalente a 13.11% respondieron positivamente, a diferencia de un 86.89%, es decir 53 profesionales de una muestra de 61 han dicho que no conocen programas de capacitación continua para los docentes en el idioma Inglés ofertado por la UTA u otra institución.

De acuerdo a la pregunta realizada, se concluye que un número elevado No conocen programas de capacitación continua para los docentes en el idioma Inglés ofertado por la UTA u otra institución, lo que es un factor que desfavorece toda vez que se puede notar que sin la existencia de estos programas el personal docente no podría estar al día con los nuevos retos en cuanto al conocimiento.

5.- En los últimos meses, ¿Usted ha querido participar en más capacitación de la que hizo?

☐
☐

SI

NO

CUADRO No. 40. Encuestas aplicadas a docentes – Pregunta 5

| INDICADORES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--------------|------------|-------------|
| SI | 43 | 70.49% |
| NO | 18 | 29.51% |
| TOTAL | 61 | 100% |

Fuente: Elaboración propia, (2012) a partir de datos de Encuestas aplicadas a docentes de las carreras de Idiomas-Turismo y Hotelería y DEDI de Inglés de la UTA.

CUADRO No. 41. Razones que impidieron la capacitación

| Si la respuesta es, SÍ, ¿Cual de la siguientes razones explica mejor lo que le impidió participar en un desarrollo más profesional de lo que hizo? (por favor, marque tantas opciones como sea apropiado) | | | | |
|---|--------------|-----------|----------------|------------|
| | Idiomas % | DEDI % | HOTELERIA % | TOTAL % |
| -----No tenía los pre-requisitos (Ej. calificaciones, experiencia, antigüedad) | 0 | 66 | 0 | 66 |
| -----El costo de la capacitación era demasiado alta | 60 | 32 | 65 | 167 |
| -----Hubo falta de apoyo de los empleadores | 40 | 16 | 25 | 81 |
| -----La capacitación coincidía con mi horario de trabajo y esto creaba conflicto para poder asistir | 90 | 122 | 75 | 266 |
| -----No tenía tiempo debido a responsabilidades familiares | 10 | 28 | 0 | 38 |
| -----La capacitación ofertada NO cubría mi expectativa profesional | 10 | 12 | 0 | 22 |

Fuente: Elaboración propia, (2012) a partir de datos de Encuestas aplicadas a docentes de las carreras de Idiomas-Turismo y Hotelería y DEDI de Inglés de la UTA.

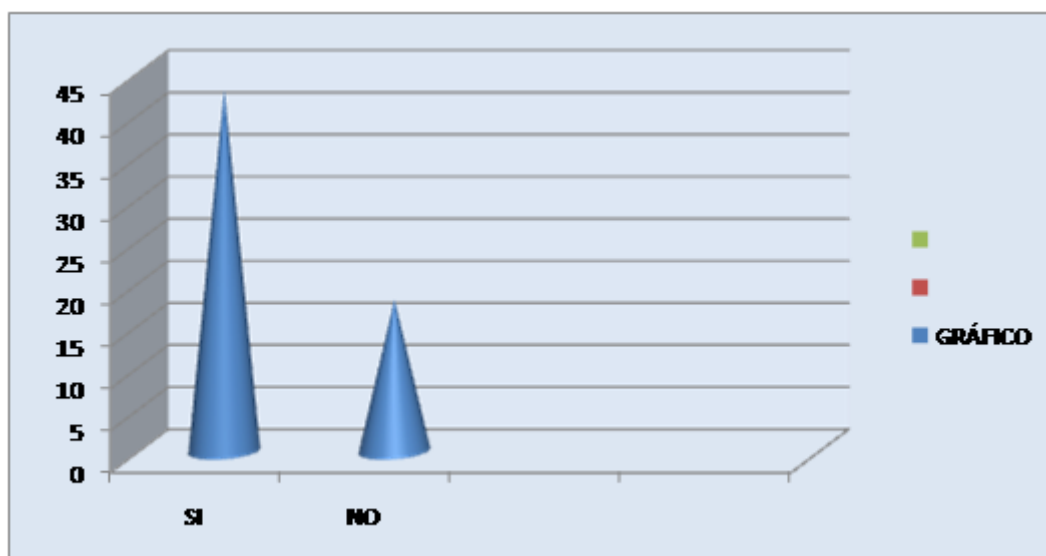


GRÁFICO No. 25. Encuestas aplicadas – Pregunta No. 5

Análisis e Interpretación de los Resultados

El quinto cuestionamiento se refiere a si se ha querido participar en más capacitación de la que ya se realizó, a lo cual, 43 de los docentes que representan un 70.49% han manifestado que si, solo un pequeño número 18 personas, equivalente a 29.51% ha respondido que no ha querido participar en mas capacitación.

De acuerdo a la pregunta realizada, se concluye que la mayoría de los encuestados quieren seguir participando de más capacitación, pero a través de la pregunta alternativa si la respuesta era SI, se pudo conocer las razones del por qué no se ha realizado la capacitación, por lo que el cuadro muestra tres razones principales por las que los docentes no pudieron participar en un desarrollo más profesional, la primera con **266%** que hace referencia a **La capacitación coincidía con mi horario de trabajo y esto creaba conflicto para poder asistir**, a lo que los docentes sugieren se realice en horarios adecuados y que los permisos sean sin recuperación, la segunda con un **167 %** que se relaciona a **El costo de la capacitación era demasiado alto** y finalmente la tercera con un **81% Hubo falta de apoyo de los empleadores**.

Análisis que demuestra que los docentes están dispuestos a capacitarse, pero aun se debe trabajar en buscar la forma de organizarse como institución para poder dar apertura y apoyo al docente para que pueda capacitarse sin los inconvenientes de horarios, costos y/o apoyo de los empleadores, que son factores claves para motivar a los profesionales a continuar creciendo profesionalmente.

**6.- Según su criterio, ¿Cómo docente de (la carrera de Idiomas-
Hotelería, DEDI) está capacitado para trabajar en todos los módulos?**

SI

☐

NO

☐

CUADRO No. 42. Encuestas aplicadas a docentes – Pregunta 6

| INDICADORES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--------------|------------|-------------|
| SI | 40 | 65.57% |
| NO | 21 | 34.43% |
| TOTAL | 61 | 100% |

Fuente: Elaboración propia, (2012) a partir de datos de Encuestas aplicadas a docentes de las carreras de Idiomas-Turismo y Hotelería y DEDI de Inglés de la UTA

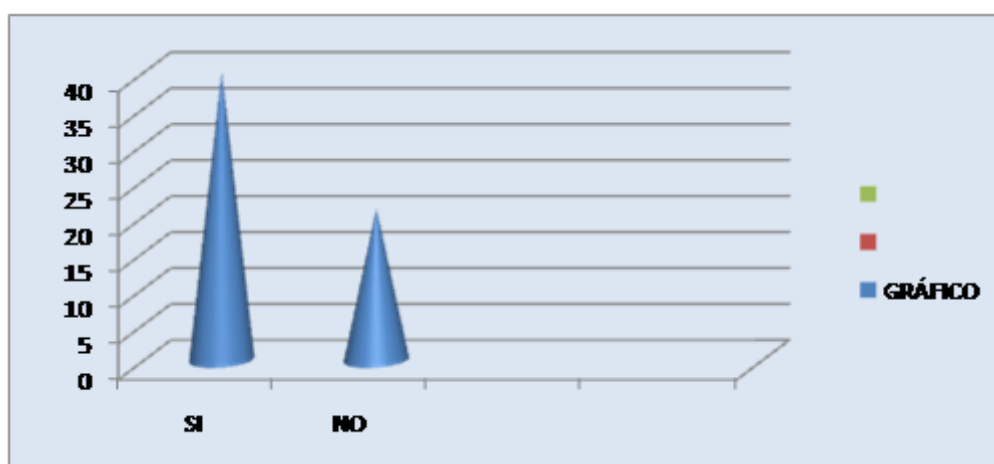


GRÁFICO No. 26. Encuestas aplicadas – Pregunta No. 6

Análisis e Interpretación de los Resultados

Refiriéndonos a la pregunta 6, 40 docentes que representan el 65.57% manifiestan que están capacitados para trabajar en todos los módulos, en comparación a los 21 docentes que representan el 34.43% que expresan que no están capacitados para trabajar en todos los módulos.

De acuerdo a la pregunta realizada, se concluye que un porcentaje alto manifiesta que está capacitado para trabajar en todos los módulos, pero es aquí precisamente donde se debe hacer un paréntesis, toda vez que como se explico anteriormente el análisis que se está haciendo encierra la población de tres carreras y al cuantificar los datos se pudo notar que los docentes de una carrera en especial, Idiomas-inglés, muestra que no se encuentran capacitados para trabajar en todos los módulos.

CUADRO No. 43. Docentes idiomas y la capacitación en los módulos

| ¿Cómo docente de la carrera de Idiomas está capacitado para trabajar en todos los módulos, Business, Reading, Writing, Oral, Phonology, Psycholinguistics, Integrated, EFLT Methods, Grammar, etc? | | |
|---|-------------------|-------------------|
| | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
| SI | 3 | 27.3% |
| NO | 8 | 72.7% |

Fuente: Elaboración propia, (2012) a partir de datos de Encuestas aplicadas a docentes de las carreras de Idiomas- Inglés de la UTA

Finalmente, una acotación por parte de un docente extranjero del DEDI que es importante resaltar, toda vez que indica” I am prepared for all levels except advanced levels involving TOEFL preparation (no experience with this)”(Estoy preparado para todos los niveles excepto los niveles avanzados incluyendo TOEFL no tengo experiencia con esto)(Traducción propia), lo que determina que a pesar de ser nativo hablante muchas veces no se pueden sentir preparados en todos los módulos o niveles a los docentes encomendados.

7. ¿Considera necesario capacitación en alguna de las destrezas del idioma?

SÍ ☐

NO ☐

CUADRO No. 44. Encuestas aplicadas a docentes – Pregunta 7

| INDICADORES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--------------------|-------------------|-------------------|
| SI | 47 | 77.05% |
| NO | 14 | 22.95 |
| TOTAL | 61 | 100% |

Fuente: Elaboración propia, (2012) a partir de datos de Encuestas aplicadas a docentes de las carreras de Idiomas-Turismo y Hotelería y DEDI de Inglés de la UTA

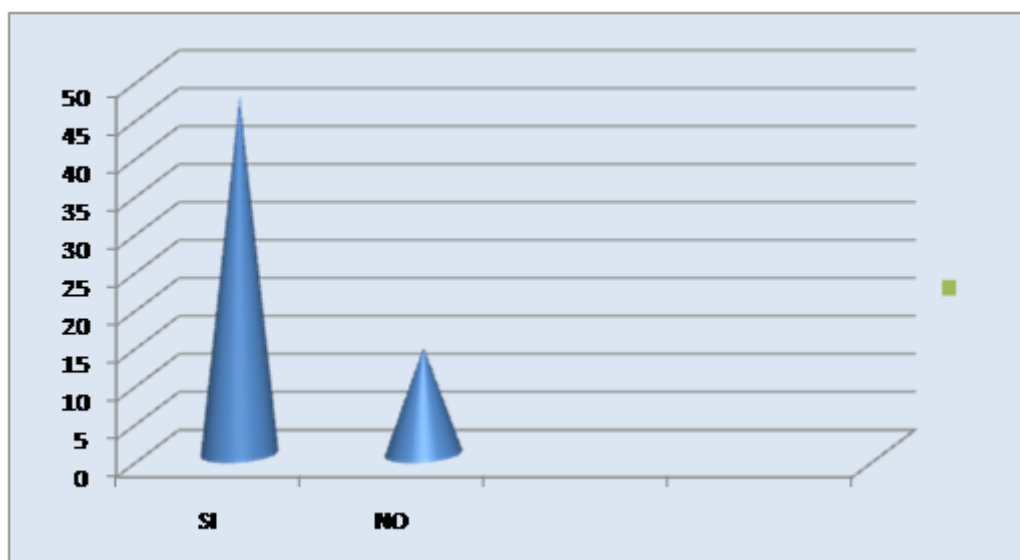


GRÁFICO No. 27. Encuestas aplicadas – Pregunta No. 7

Análisis e Interpretación de los Resultados

Refiriéndonos al cuestionamiento anterior, 77.05% que representa 47 docentes demuestra que los profesionales **consideran necesario capacitación en alguna de las destrezas del idioma** como, Reading, Writing, Listening y Speaking, un grupo reducido, 22.95% que equivale a 14 docentes revelan que **no consideran necesario capacitación en alguna de las destrezas del idioma** como Reading, Writing, Listening y Speaking.

De acuerdo a la pregunta realizada, se concluye que la mayoría de los encuestados **consideran necesario capacitación en alguna de las destrezas del idioma** y para aportar mayor información se realizó un cuadro de las respuestas proporcionadas por los docentes en el apartado, (Si la respuesta es Sí, ¿Cuál?)

CUADRO No. 45. Capacitación de destrezas

| | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|-------------------|------------|------------|
| SPEAKING | 14 | 22.95% |
| READING | 3 | 4.95% |
| WRITING | 6 | 9.83% |
| LISTENING | 6 | 9.83% |
| ALL(TODAS) | 16 | 26.23% |

Fuente: Elaboración propia, (2012) a partir de datos de Encuestas electrónicas aplicadas a docentes de las carreras de Idiomas-Turismo y Hotelería y DEDI de Inglés de la UTA.

Lo que se puede concluir es que la mayoría considera que sean todas las destrezas con un 26.23% toda vez que manifiestan que es importante estar actualizado, por otro lado un porcentaje cercano, 22.95% enfatizan el Speaking y se menciona un comentario de uno de los docentes:

“(Speaking), Fluency and self-correction, especially in linguistics field. Some of us have fossilized words (wrong pronunciation) which makes our learners learn the same errors and mistakes like when we say the word: STUDENT /stjudənt/ but we say /estiudent/ (we add extra “e” at the beginning or another example could be the pronunciation of the TH sound /θ/ but Ecuadorian teachers pronounce it as /t/ sound. And so on..... The other big problem I could see is that teachers are very shy to talk to foreigners and also between them in the target language, and they prefer to use and manage everything in L1 (Spanish), which is easier so we haven’t created the need of use of L2 (English or other languages) in our students....”

“hablar, la fluidez y la auto-corrección, especialmente en el campo de la lingüística. Algunos de nosotros hemos fosilizado las palabras(pronunciación incorrecta) que hace que nuestros estudiantes aprendan los mismos errores y errores, como cuando se dice la palabra: Estudiante /stjudənt/ pero nosotros decimos /estiudent/ (añadimos extra “e” al principio o el otro ejemplo podría ser la pronunciación del sonido TH/θ/pero los maestros ecuatorianos pronuncian como sonido /t /y así sucesivamente.....el otro gran problema que podía ver es que los profesores son muy tímidos para hablar con los extranjeros y entre también en el idioma de destino, y prefieren utilizar y gestionar todo lo que en la L1(español), que es más fácil así que no hemos creado la necesidad del uso de la L2(Inglés u otros idiomas) en nuestros estudiantes.”Traducción propia.

Comentario que contribuye significativamente, toda vez que Speaking es una destreza que debería ser bien manejada siendo profesores en el idioma extranjero.

8. ¿Cómo docente de _____ ¿Cree usted que existen necesidades de capacitación de acuerdo con los diversos módulos y o niveles con los que usted trabaja?

SI ☐ NO ☐

CUADRO No. 46. Encuestas aplicadas a docentes – Pregunta 8

| INDICADORES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--------------|------------|-------------|
| SI | 47 | 77.05% |
| NO | 14 | 22.95% |
| TOTAL | 61 | 100% |

Fuente: Elaboración propia, (2012) a partir de datos de Encuestas aplicadas a docentes de las carreras de Idiomas-Turismo y Hotelería y DEDI de Inglés de la UTA

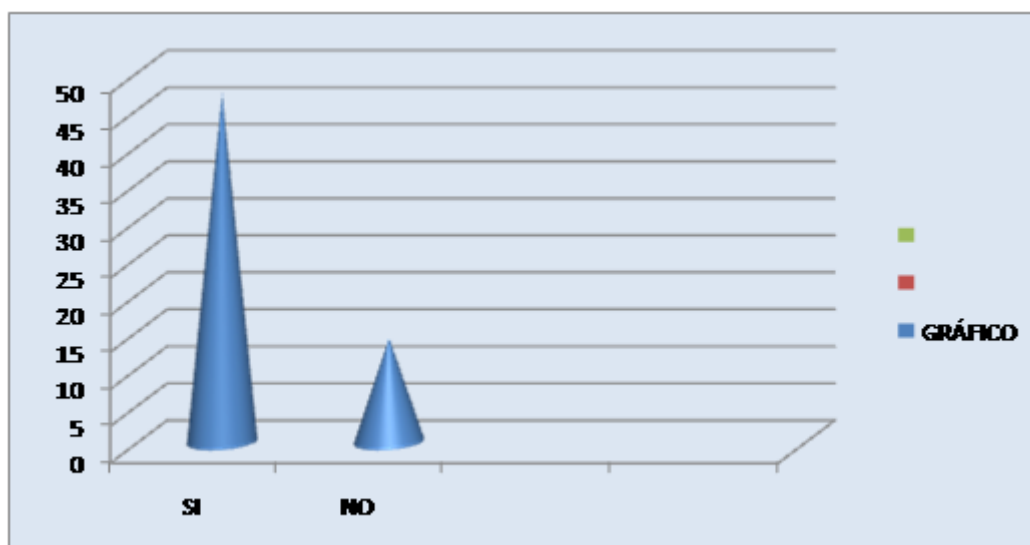


GRÁFICO No. 28. Encuestas aplicadas – Pregunta No. 8

Análisis e Interpretación de los Resultados

En cuanto a esta pregunta, 47 docentes que representan 77.05% creen que existen necesidades de capacitación de acuerdo con los diversos módulos y o niveles con los que trabajan, lo que difiere de un pequeño número 14 que personifica el 22.95 % que dice que no existen necesidades de capacitación de acuerdo con los diversos módulos y o niveles con los que trabajan.

Se concluye, que un número elevado de docentes considera que SI existen necesidades de capacitación de acuerdo con los diversos modulo y o niveles con los que trabajan, además cada uno de los docentes que participaron hicieron su aporte mencionando sus necesidades individuales en cuanto a capacitación y se la detalla a continuación:

CUADRO No. 47. Necesidades de capacitación de docentes UTA

| NECESIDAD DE CAPACITACIÓN DE DOCENTES UTA | | |
|---|-------------------|-------------------|
| CAPACITACIÓN EN: | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
| Writing - Escritura | 4 | 6.6% |
| Methodology for teaching English. (Metodología para la enseñanza del inglés) | 7 | 11.5% |
| ICT use (Uso de Tics) | 5 | 8.2% |
| Inglés técnico, ingles técnico con relación a Hotelería | 2 | 3.3% |
| Planificación | 4 | 6.6% |

| | | |
|--|---|------|
| Observación de clase | 4 | 6.6% |
| Preparación para exámenes internacionales: FCE, TEFL, CAE, cursos IDELT | 6 | 9.8% |
| Motivation - Motivación | 4 | 6.6% |
| How to teach in a funny way (Como enseñar de una forma divertida) | 2 | 3.3% |
| Applied linguistics | 1 | 1.6% |
| Guía de cómo dar cursos | 1 | 1.6% |
| Reading techniques | 4 | 6.6% |
| Speaking techniques | 4 | 6.6% |
| Idioms | 2 | 3.3% |
| Proyectos de investigación | 4 | 6.6% |
| Técnica activas de enseñanza aprendizaje en el idioma | 2 | 3.3% |
| Manejo de la clase basando el inglés como lengua extranjera o inglés con propósitos específicos. | 1 | 1.6% |
| Gramática | 1 | 1.6% |
| Fonología | 3 | 4.9% |
| Enseñanza del idioma enfocado en niños | 1 | 1.6% |
| Módulos específicos(psicolingüística, psicología) | 2 | 3.3% |

Fuente: Elaboración propia, (2012) a partir de datos de Encuestas electrónicas aplicadas a docentes de las carreras de Idiomas-Turismo y Hotelería y DEDI de Inglés de la UTA

La tabla anterior enuncia algunos cursos de interés y se menciona un comentario de un docente que contribuye con este cuestionamiento:

“Mastering the classroom, according to EFL; English for Specific Purposes, because we have a variety of students from different faculties and Majors, so General English is not needed anymore. We know that some posgrades are not got because of the low level of English from our professionals when they want to apply for a scholarship..... Another area could be in the Techniques and personal skills for teaching a second language, because most of us just follow the textbook task by task, which becomes into a monotonous activity. And there are other fields which I'd like to, but there is no opportunity, because there aren't any programs....”

“El dominio de la clase, de acuerdo con el inglés como lengua extranjera e Inglés para fines específicos, porque tenemos una gran variedad de estudiantes de diferentes facultades y especialidades, por lo que el Inglés de modo general ya no es necesario. Es conocido que al aplicar una beca algunos pos grados no son obtenidos por el bajo nivel de Inglés de nuestros

profesionales.....Otra área puede estar en las técnicas y habilidad es personal es para la enseñanza de una segunda lengua, ya que la mayoría de nosotros sólo tiene que seguir tarea por tarea lo de los de libros, lo que se convierte en una actividad monótona. Y hay otros campos que me gustaría comentar, pero no hay ninguna oportunidad, porque no hay ningún programa..."Traducción propia.

En definitiva, otras acotaciones de las necesidades de capacitación como, la Metodología para enseñanza del inglés con un porcentaje de 11.5% de interés por parte de los docentes, adicionalmente con un puntaje alto 9.8% los profesores mencionan la preparación para las certificaciones internacionales, y capacitación en el uso de las Tics con un 8.2%.

9 ¿Considera que todos los profesores de la carrera (de Idiomas, Turismo y DEDI) cuentan con un mismo nivel para la enseñanza del inglés?

SI

☐

NO

☐

CUADRO No. 48. Encuestas aplicadas a docentes – Pregunta 9

| INDICADORES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--------------|------------|-------------|
| SI | 20 | 32.79% |
| NO | 41 | 67.21% |
| | | |
| TOTAL | 61 | 100% |

Fuente: Elaboración propia, (2009) a partir de datos de Encuestas aplicadas a

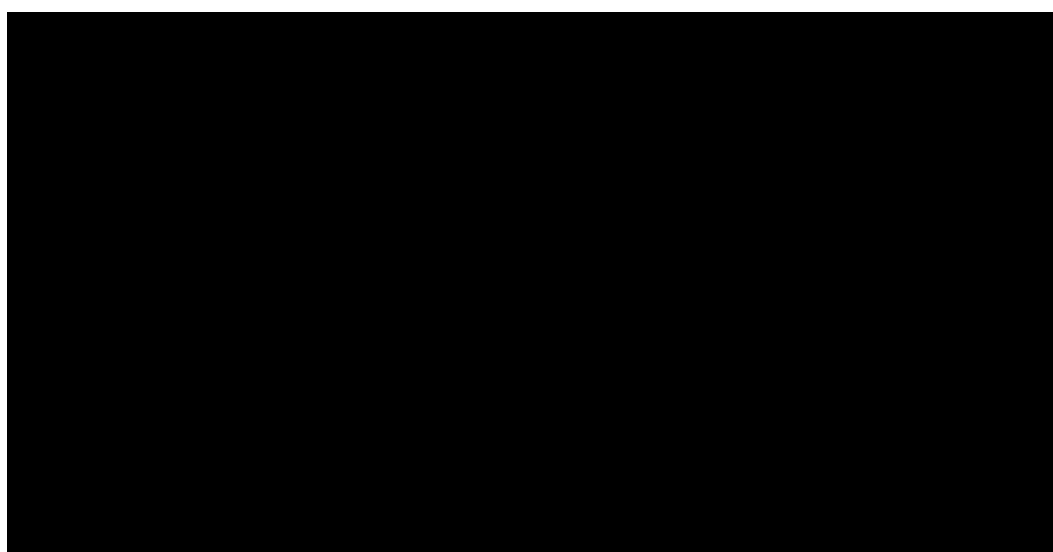


GRÁFICO No. 29. Encuestas aplicadas – Pregunta No. 9

Análisis e Interpretación de los Resultados

Refiriéndonos a la última pregunta, 20 docentes que representan el 32.79%, **consideran que todos los profesores de la carrera de Idiomas cuentan con un mismo nivel para la enseñanza del inglés**, lo que difiere de un grupo de 41 docentes que representa el **67.21%**, **dicen que no todos los profesores de la carrera de Idiomas-inglés cuentan con un mismo nivel para la enseñanza del inglés**.

De acuerdo a la pregunta realizada, se concluye que la mayoría de los encuestados **consideran que todos los profesores de la carrera de Idiomas-inglés no cuentan con un mismo nivel para la enseñanza del inglés**, lo que denota una necesidad toda vez que para brindar una educación de calidad todos los docentes deberían partir de contar con un nivel B2 como mínimo y hasta C2, para propiciar una buena base en la enseñanza del idioma.

5.1 Prueba del Chi cuadrado o ji cuadrado X^2 docentes

TEMA:

DETECCIÓN Y ANÁLISIS DE NECESIDADES DE CAPACITACIÓN PARA
EL PROFESORADO DEL IDIOMA INGLÉS EN UNIVERSIDAD TÉCNICA DE
AMBATO-ECUADOR

1. Planteamiento de la Hipótesis

H_0 : La detección y análisis de necesidades de capacitación influye en los profesores de inglés en la UTA

H_1 : La detección y análisis de necesidades de capacitación no influye en los profesores de inglés en la UTA

2. Selección del nivel de significación: Se utilizará el nivel $\alpha = 0.05$ corresponde al 95% de Confiabilidad

3. Descripción de la población: Se extrajo una muestra de 61 docentes, 11 de la carrera de Idiomas, 46 del DEDI y 4 de la carrera de Turismo y Hotelería, a quienes se les aplico un cuestionario sobre el tema.

4. Especificación del estadístico: De acuerdo a la tabla de contingencia 9x2 utilizamos la formula:

$$X_c^2 = \sum \frac{(O - E)^2}{E} \quad \text{Donde:}$$

X^2 = Chi cuadrado

Σ = Sumatoria

O = Frecuencias observadas

E = Frecuencias esperadas

5. Especificación de las regiones de aceptación y rechazo:

Para decidir sobre estas regiones, primero determinamos los grados de libertad, conociendo que, el cuadro esta formado por 9 filas y 2 columnas

$$gl = (f - 1)(c - 1)$$

$$gl = (9-1)(2-1)$$

$$gl = 8 \times 1 = 8$$

$$gl = 8$$

f = filas

c = columnas

gl=grados de libertad

Entonces con 8 grados de libertad y un nivel $\alpha = 0.05$ tenemos en la tabla del chi cuadrado el valor 15.51. Por tanto se aceptara la hipótesis nula para todo valor de chi cuadrado calculado que se encuentre hasta 7.815 y se rechaza la hipótesis nula cuando los valores calculados son mayores de 7.815.

La representación grafica sería:

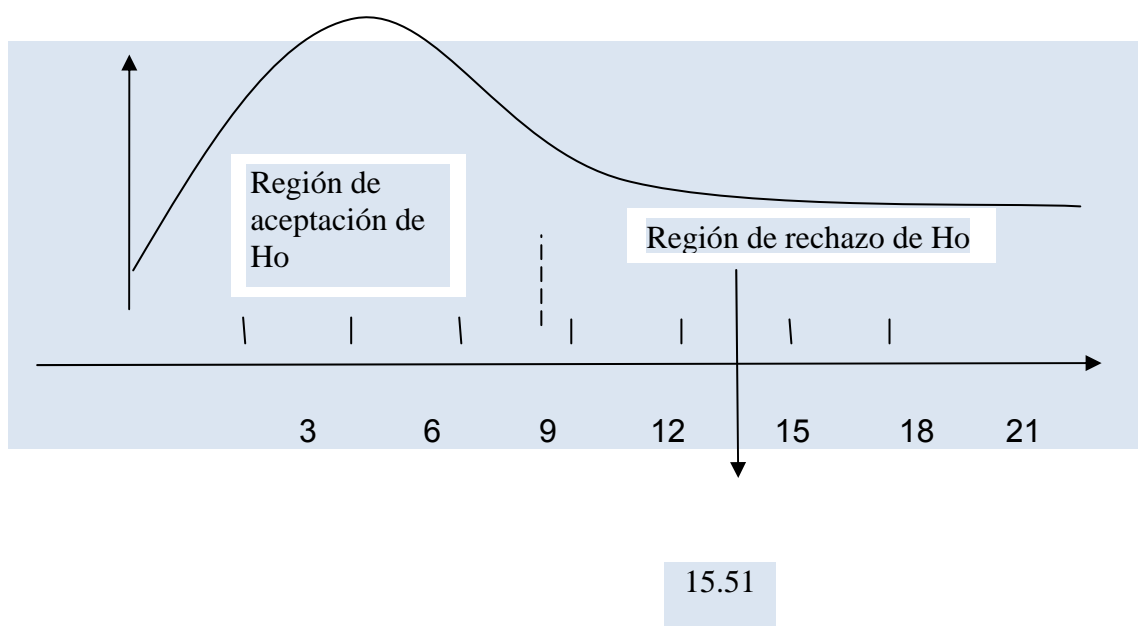


GRÁFICO No. 30. Representación de aceptación y rechazo de chi cuadrado

6. Recolección de datos y cálculos estadísticos

FRECUENCIAS OBSERVADAS

CUADRO No. 49. Frecuencias observadas

| PREGUNTAS | CATEGORÍAS | | SUB |
|--|------------|------------|------------|
| | SI | NO | TOTAL |
| | | | |
| 2.- Por favor Marque (SI o NO), si ha realizado cursos y/o capacitaciones en los ítems mencionados. | 27 | 34 | 61 |
| 4.- ¿Cuenta con el tiempo necesario para tomar cursos de desarrollo profesional? | 41 | 20 | 61 |
| 8.- Para la capacitación en la que participo en los últimos 36 meses, ¿Usted recibió un horario programado para llevar a cabo el desarrollo profesional durante horas regulares de trabajo? | 29 | 32 | 61 |
| 9.- Para la capacitación en la que participo en los últimos 36 meses, ¿Usted recibió un horario programado y/o remuneración para llevar a cabo el desarrollo profesional durante horas regulares de trabajo? | 8 | 53 | 61 |
| 10.- ¿Conoce algún programa de capacitación continua para los docentes en el idioma Inglés ofertado por la UTA u otra institución? | 43 | 18 | 61 |
| 12.- Según su criterio, ¿Cómo docente de (la carrera de Idiomas-Hotelería, DEDI) está capacitado para trabajar en todos los módulos | 40 | 21 | 61 |
| 13.- ¿Considera necesario capacitación en alguna de las destrezas del idioma? | 47 | 14 | 61 |
| 15.- ¿Cómo docente de _____ ¿Cree usted que existen necesidades de capacitación de acuerdo con los diversos módulos y o niveles con los que usted trabaja? | 47 | 14 | 61 |
| 19.- ¿Considera que todos los profesores de la carrera (de Idiomas, Turismo y DEDI) cuentan con un mismo nivel para la enseñanza del inglés? | 20 | 41 | 61 |
| SUBTOTAL | 230 | 724 | 549 |

Fuente: Elaboración propia, (2012) a partir de datos de Encuestas aplicadas a docentes de las carreras de Idiomas-Turismo y Hotelería y DEDI de Inglés de la UTA

CUADRO No. 50. Frecuencias esperadas

| PREGUNTAS | CATEGORÍAS | | SUB TOTAL |
|--|------------|------------|--------------|
| | SI | NO | |
| | | | |
| 2.- Por favor Marque (SI o NO), si ha realizado cursos y/o capacitaciones en los ítems mencionados. | 33.56 | 27.44 | 61 |
| 4.- ¿Cuenta con el tiempo necesario para tomar cursos de desarrollo profesional? | 33.56 | 27.44 | 61 |
| 8.- Para la capacitación en la que participo en los últimos 36 meses, ¿Usted recibió un horario programado para llevar a cabo el desarrollo profesional durante horas regulares de trabajo? | 33.56 | 27.44 | 61 |
| 9.- Para la capacitación en la que participo en los últimos 36 meses, ¿Usted recibió un horario programado y/o remuneración para llevar a cabo el desarrollo profesional durante horas regulares de trabajo? | 33.56 | 27.44 | 61 |
| 10.- ¿Conoce algún programa de capacitación continua para los docentes en el idioma Inglés ofertado por la UTA u otra institución? | 33.56 | 27.44 | 61 |
| 12.- Según su criterio, ¿Cómo docente de (la carrera de Idiomas-Hotelería, DEDI) está capacitado para trabajar en todos los módulos | 33.56 | 27.44 | 61 |
| 13.- ¿Considera necesario capacitación en alguna de las destrezas del idioma? | 33.56 | 27.44 | 61 |
| 15.- ¿Cómo docente de _____ ¿Cree usted que existen necesidades de capacitación de acuerdo con los diversos módulos y o niveles con los que usted trabaja? | 33.56 | 27.44 | 61 |
| 19.- ¿Considera que todos los profesores de la carrera (de Idiomas, Turismo y DEDI) cuentan con un mismo nivel para la enseñanza del inglés? | 33.56 | 27.44 | 61 |
| SUBTOTAL | 302 | 247 | 549 |

Fuente: Elaboración propia, (2012) a partir de datos de Encuestas aplicadas a docentes de las carreras de Idiomas-Turismo y Hotelería y DEDI de Inglés de la UTA

CUADRO No. 51. Cálculo del chi cuadrado

| O | E | O-E | (O-E) ² | (O-E) ² /E |
|-----|-------|--------|--------------------|-----------------------|
| 27 | 33.56 | -6.56 | 43.0336 | 1.2822 |
| 34 | 27.44 | 6.56 | 43.0336 | 1.5682 |
| 41 | 33.56 | 7.44 | 55.3536 | 1.6493 |
| 20 | 27.44 | -7.44 | 55.3536 | 2.0172 |
| 29 | 33.56 | -4.56 | 20.7936 | 0.6195 |
| 32 | 27.44 | 4.56 | 20.7936 | 0.7577 |
| 8 | 33.56 | -25.56 | 653.3136 | 19.4670 |
| 53 | 27.44 | 25.56 | 653.3136 | 23.8088 |
| 43 | 33.56 | 9.44 | 89.1136 | 2.6553 |
| 18 | 27.44 | -9.44 | 89.1136 | 3.2475 |
| 40 | 33.56 | 6.44 | 41.4736 | 1.2358 |
| 21 | 27.44 | -6.44 | 41.4736 | 1.5114 |
| 47 | 33.56 | 13.44 | 180.6336 | 5.3824 |
| 14 | 27.44 | -13.44 | 180.6336 | 6.5828 |
| 47 | 33.56 | 13.44 | 180.6336 | 5.3824 |
| 14 | 27.44 | -13.44 | 180.6336 | 6.5828 |
| 20 | 33.56 | -13.56 | 183.8736 | 5.4789 |
| 41 | 27.44 | 13.56 | 183.8736 | 6.7009 |
| 549 | 549 | | | 95.9327 |

Fuente: Elaboración propia, (2012) a partir de datos de Encuestas aplicadas a docentes de las carreras de Idiomas-Turismo y Hotelería y DEDI de Inglés de la UTA

CÁLCULO DEL CHI CUADRADO

7. Decisión:

Para ocho grados de libertad y un nivel $\alpha = 0.05$ se obtiene en la tabla del chi cuadrado 15.51 y como el valor del chi cuadrado calculado es **95.9327**, por lo que se encuentra fuera de la región de aceptación, entonces se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa que dice: LA DETECCIÓN Y ANÁLISIS DE NECESIDADES DE CAPACITACIÓN **INCIDE** EN LOS PROFESORES DE INGLÉS EN LA UTA.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

ENCUESTAS DIRIGIDAS A ESTUDIANTES DE IDIOMAS/TURISMO Y DEDI

1. ¿Considera usted que su Formación Inicial(o formación en general para desempeñarse en su trabajo como docente) en el idioma Inglés fue idónea?

SI

☐

NO

☐

CUADRO No. 52. Encuestas aplicadas a estudiantes. Pregunta 1

| INDICADORES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|-------------|------------|------------|
| SI | 26 | 17.11% |
| NO | 126 | 82.89% |
| TOTAL | 152 | 100% |

Fuente: Elaboración propia, (2012) a partir de datos de Encuestas aplicadas a estudiantes de las carreras de Idiomas-Turismo y Hotelería y DEDI de Inglés de la UTA.

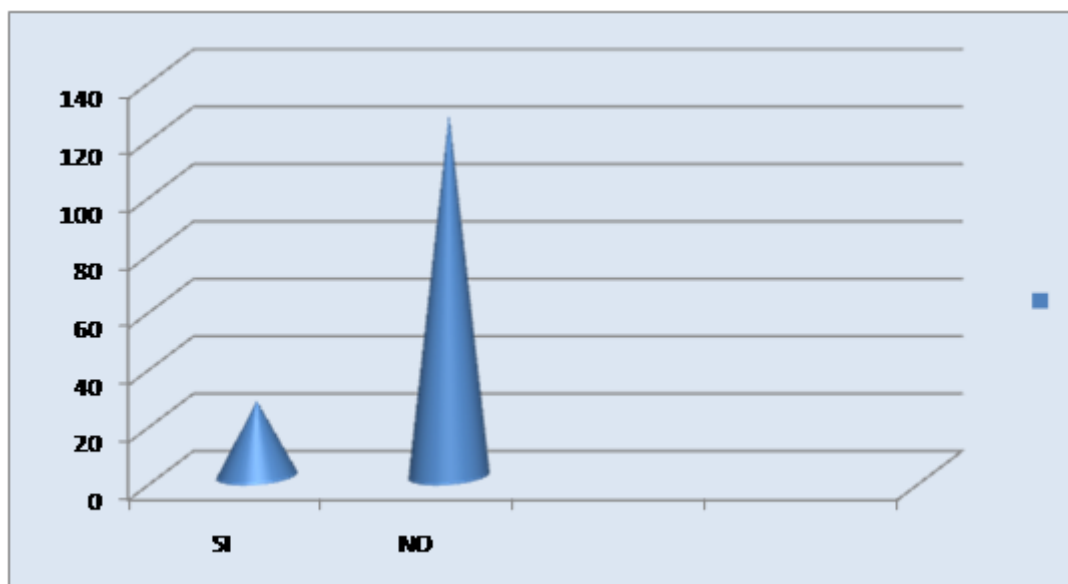


GRÁFICO No. 31. Encuestas aplicadas – Pregunta No. 1

Análisis e Interpretación de los Resultados

Refiriéndonos a la primera pregunta 26 estudiantes que representan el 17.11%, manifiestan que su formación inicial o formación en general si ha sido idónea para desempeñarse en (el trabajo como docente) en el idioma inglés, mientras que 126 estudiantes que representan el 82.89% dicen lo contrario, la formación inicial o formación en general **No ha sido idónea para desempeñarse en** (el trabajo como docente) en el idioma inglés.

De acuerdo a la pregunta realizada, se concluye que la mayoría de los encuestados considera su formación ha sido limitada para desempeñarse en (el trabajo como docente) en el idioma inglés, y para evidenciar lo dicho, se incluye una tabla copiada íntegramente de las opiniones de algunos de los encuestados quienes expresan su punto de vista con respecto al tema;

CUADRO No. 53. Los estudiantes opinan

| Si la respuesta es NO, por favor explique ¿por qué? | |
|---|--|
| 4/3/2012 7:27:ss PM Ver | Por la falta de recursos didácticos y exposición de los estudiantes ante el idioma extranjero. |
| 4/2/2012 10:55:ss AM Ver | No se puede decir que fue suficiente porque todos aprendemos algo cada día. Muchas cosas se aprenden con la práctica. |
| 3/31/2012 3:49:ss PM Ver | Porque se estudia con textos irreales |
| 3/23/2012 8:35:ss PM Ver | Creo que se debió monitorear de mejor manera el tiempo que se nos exigió realizar ya que en muchos de los casos los tutores asignados ni siquiera realizaron una visita, mucho menos darnos recomendaciones o algún tip que nos sea útil para mejorar como docentes. La realización de prácticas debería empezar desde semestres inferiores como segundo para poder adquirir experiencia y evitar que muchos chicos salgan de la carrera porque se dieron cuenta que en realidad la docencia no es lo que esperaban. |
| 3/22/2012 9:39:ss PM Ver | hubieron cosas que no se recibieron dentro de la carrera las cuales eran esenciales e importante para el desarrollo educativo |
| 3/11/2012 9:39:ss AM Ver | porque nos falto un poco mas de interacción con los niños |
| 3/7/2012 6:57:ss PM Ver | Falta de bases en Pedagogía |
| 3/3/2012 11:14:ss AM Ver | bueno pienso que no porque yo trabajo con niños pequeños y realmente no supe cómo manejar una clase de inglés con niños de preescolar fue muy difícil para mí al inicio; porque me di cuenta que todo lo que sabía era manejar la lengua es decir hablar inglés pero no sabía cómo llegar a ellos y me di cuenta también que el manejo de la clase es muy importante y la verdad me hubiese gustado tener conocimientos sobre esto, también me doy cuenta que un profesor mas allá de manejar la lengua debe saber manejar casos especiales de aprendizaje yo recibí dos semestres de psicología en la carrera, la verdad no sé cómo manejar los casos especiales de aprendizaje que |

| | |
|---------------------------------|---|
| | tienen mis pequeños, yo trabajo en una escuela privada en donde la psicóloga está pendiente de estos casos y nos ayuda con ellos, pero pienso en aquellos profes que trabajan en una escuela fiscal donde no se atienden a los casos especiales de aprendizaje, es el profe quien debe tener conocimiento y ayudar a esos chicos a salir adelante, pues como menciono antes yo trabajo en una escuela privada donde el desarrollo integral, cognitivo, social y psicológico son importantes y es ahí donde aprendí muchas cosas que no aprendí en la U. |
| 3/2/2012 11:06:ss PM Ver | Hubo materias que nunca nos ayudaron para mejorar nuestra formación, y aun más docentes que no estaban calificados para dictar ciertas asignaturas. |
| 3/2/2012 9:41:ss AM Ver | Bueno la verdad es que para aprender un idioma es importante visitar el país donde se habla el mismo, esto ayudara a mejorar la pronunciación un 100% |
| 3/2/2012 9:41:ss AM Ver | Debieron darnos más tiempo "classroom management" es una de las materias que en verdad nos sirven en nuestra vida profesional |
| 2/24/2012 4:23:ss PM Ver | Pienso q el tiempo en el cual hicimos las pasantías fue muy corto, y no recibimos la suficiente preparación previa. |
| 2/23/2012 10:02:ss AM Ver | se necesitaba hacer mas practicas |
| 2/20/2012 1:26:ss PM Ver | Porque ya en la práctica del trabajo de acuerdo al nivel que vaya a enseñar necesita reforzar por ejemplo el Speaking, técnicas de Reading y sobre todo estrategias de enseñanza que superficialmente se ve durante la carrera. Entonces si necesitamos investigar y recibir cursos de actualización. |
| 2/17/2012 9:22:ss PM Ver | El aprendizaje nunca termina, es importante mantenerse actualizado y estar al día con el avance la ciencia y tecnología y nuevas corrientes de enseñanza. |
| 2/17/2012 4:25:ss PM Ver | si porque los maestros que tuvimos en ese tiempo eran buenos conocían del idioma pero con la época actual necesitamos conocer sobre tecnología |
| 2/17/2012 12:35:ss AM Ver | Pienso que existen materias que deberían ser cambiadas puesto éstas deben ser desarrolladas por los estudiantes de forma individual como por ejemplo la materia de elaboration of teaching material. Pienso que se podrían cambiar por otras materias que deberían ser reforzadas como por ejemplo lesson planning o teaching strategies |
| 2/16/2012 1:21:ss PM Ver | Porque no se cuenta con varias herramientas para trabajar con las diferentes edades |

Fuente: Elaboración propia, (2012) a partir de datos de Encuestas aplicadas a estudiantes de las carreras de Idiomas-Turismo y Hotelería y DEDI de Inglés de la UTA.

2. ¿Cree usted que existieron necesidades NO cubiertas en su formación inicial?

SÍ

☐

NO

☐

_____ ¿Cuáles?

CUADRO No. 54. Encuestas aplicadas a estudiantes. Pregunta 2

| INDICADORES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--------------|------------|-------------|
| SI | 130 | 85.52% |
| NO | 22 | 14.48% |
| TOTAL | 152 | 100% |

Fuente: Elaboración propia, (2012) a partir de datos de Encuestas aplicadas a docentes de las carreras de Idiomas-Turismo y Hotelería y DEDI de Inglés de la UTA

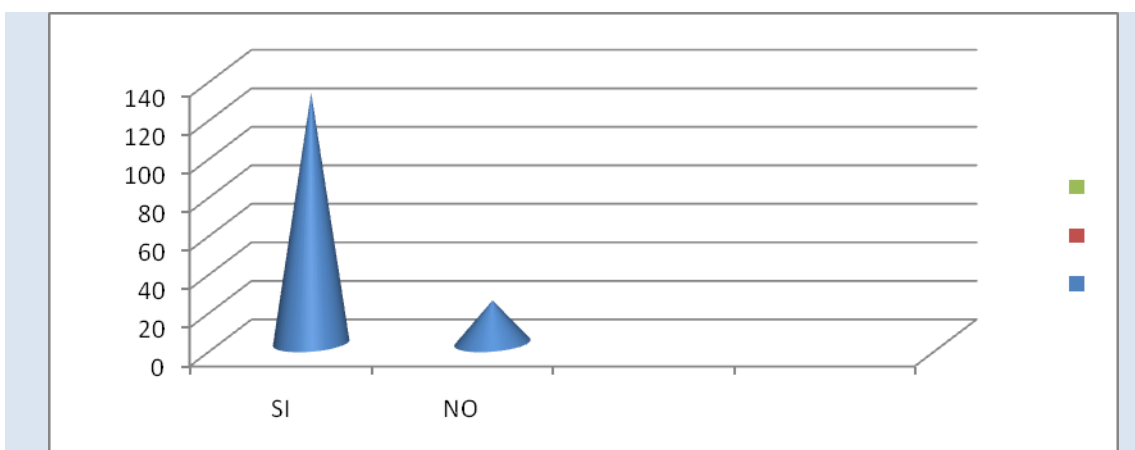


GRÁFICO No. 32. Encuestas aplicadas – Pregunta No. 2

Análisis e Interpretación de los Resultados

En referencia a la pregunta 2, 130 estudiantes que representan el 85.52%, con mucha seguridad manifiestan **que existieron necesidades NO cubiertas en su formación inicial**, y un porcentaje muy pequeño 22 estudiantes que representan el 14.48% dicen que no **existieron necesidades NO cubiertas en su formación inicial**.

De acuerdo a la pregunta realizada, se concluye que la mayoría de los encuestados coinciden en que **existieron necesidades NO cubiertas en su formación inicial**. Para aportar datos a esta pregunta se adjunta las respuestas de los estudiantes, con el cuestionamiento, si la respuesta es SI, ¿Cuáles?

CUADRO No. 55. Opinión de estudiantes de las necesidades no cubiertas en su formación inicial

| ¿CUÁLES? | |
|--|--|
| El poder practicar el idioma con personas nativas y sobre planificaciones de clases. | 4/3/2012 7:27:ss PM Ver respuestas |
| Planificación y organización de clases. Phonetics and phonology. Speaking. | 3/23/2012 8:35:ss PM Ver respuestas |
| Por ejemplo deberían preparar a los-las docentes para rendir el examen TOFEL u otra acreditación, creo que es muy importante esto. | 3/19/2012 12:29:ss AM Ver respuestas |
| Desarrollo oral | 3/13/2012 6:43:ss PM Ver respuestas |
| Convivencia especialmente con los extranjeros para captar el acento | 3/11/2012 9:39:ss AM Ver respuestas |
| Formación Pedagógica | 3/7/2012 6:57:ss PM Ver respuestas |
| Relacionado la construcción del material didáctico para preparar clases | 3/5/2012 4:30:ss PM Ver respuestas |
| Claro que sí, si nos comparamos con un profe de inglés que se graduó en la Católica o en una universidad privada nos daremos cuenta que existe una diferencia en cuanto a las materias que ellos recibieron y las que nosotros recibimos en la UTA, entonces por eso puedo afirmar que si existieron necesidades que no se cubrieron y que el campo profesional competitivo son importantes. | 3/3/2012 11:14:ss AM Ver respuestas |
| Varias asignaturas fueron levemente vistas como: Gramática académica del español y Gramática académica del inglés, Linguistics, Literature, Psycholinguistics, Sociolinguistics, Methodology, Drama, Narration, Teaching children | 3/2/2012 11:06:ss PM Ver respuestas |
| Hubiera sido bueno aprender un poco del Ingles Callejero ya que este es el que más se habla en otras partes del mundo. | 3/2/2012 9:41:ss AM Ver respuestas |
| Podría ser una mejor preparación al momento de dar una clase en lo que se refiere a distintos niveles y edades de estudiantes | 2/24/2012 4:23:ss PM Ver respuestas |
| Implementación de nuevos módulos que permitan alcanzar un mejor perfil de salida | 2/23/2012 10:02:ss AM Ver respuestas |
| Metodología para enseñar a niños | 2/21/2012 4:37:ss PM Ver respuestas |
| Un profesor guía de quien aprender en las pasantías | 2/20/2012 3:51:ss PM Ver |

| | |
|---|--|
| | respuestas |
| Aplicación y práctica de diferentes métodos de enseñanza de acuerdo a la edad del estudiante es decir para niños, adolescentes, adultos. | 2/20/2012 1:26:ss PM Ver respuestas |
| Pienso que el trabajo de la UTA es el mejor pero deberían abrirnos las puertas para poder realizar un intercambio de un mes o dos meses para conocer y dominar el idioma de mejor manera... | 2/20/2012 10:53:ss AM Ver respuestas |
| Dominio del idioma, metodología adecuada de acuerdo a las edades de los estudiantes, materiales de apoyo. | 2/17/2012 9:22:ss PM Ver respuestas |
| Computación | 2/17/2012 4:25:ss PM Ver respuestas |
| La enseñanza no fue 100% en ingles | 2/17/2012 2:44:ss PM Ver respuestas |
| Siento que en cuanto a cómo planificar no se hizo mucho énfasis si no hasta cuando estuvimos a punto de salir de la carrera | 2/17/2012 12:35:ss AM Ver respuestas |
| Mas desarrollo de destrezas productivas y aun mas formación metodológica ya que la base teórica es fundamental para la práctica educativa | 2/17/2012 10:19:ss AM Ver respuestas |
| Enseñanza a niños | 2/16/2012 1:21:ss PM Ver respuestas |

Fuente: Elaboración propia, (2012) a partir de datos de Encuestas aplicadas a estudiantes de las carreras de Idiomas-Turismo y Hotelería y DEDI de Inglés de la UTA

3. Luego de sus (prácticas /egresamiento) ¿Se sintió completamente preparado/a para utilizar el idioma según el caso, en su trabajo o como profesor/a de Inglés en el/las área/s encomendadas a usted en los diversos establecimientos en los que trabaja?

SI NO_____

Si la respuesta es NO, ¿por qué?

CUADRO No. 56. Encuestas aplicadas a estudiantes. Pregunta 3

| INDICADORES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--------------|------------|-------------|
| SI | 66 | 43.42% |
| NO | 86 | 56.58% |
| TOTAL | 152 | 100% |

Fuente: Elaboración propia, (2012) a partir de datos de Encuestas aplicadas a estudiantes de las carreras de Idiomas-Turismo y Hotelería y DEDI de Inglés de la UTA

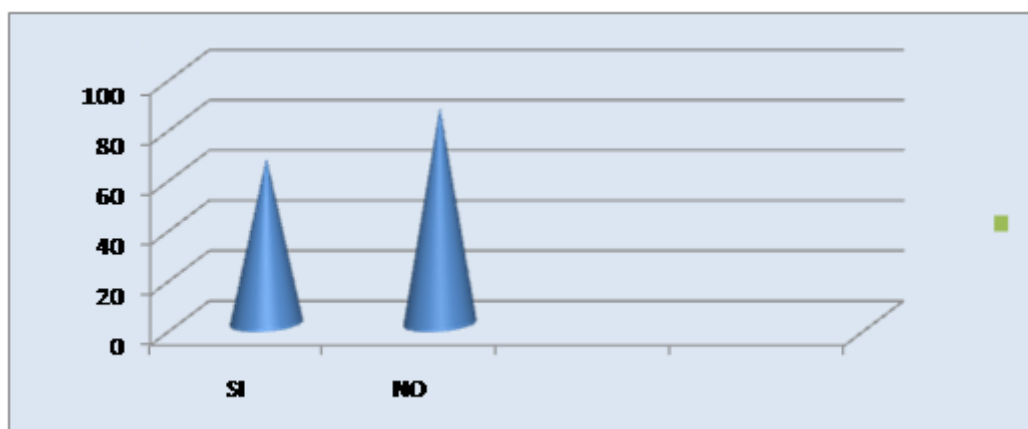


GRÁFICO No. 33. Encuestas aplicadas – Pregunta No.3

Análisis e Interpretación de los Resultados

Al tercer cuestionamiento 66 estudiantes que representan el 43.42% manifiestan que, luego de sus (prácticas /egresamiento) según el caso, SI se sintieron completamente preparados para (utilizar el idioma, en su trabajo o como profesor/a de Inglés en el/las área/s encomendadas, por el contrario, 86 estudiantes que representan el 56.58% dicen que, luego de sus (prácticas y/o egresamiento) según el caso, NO se sintieron completamente preparados para (utilizar el idioma según el caso, en su trabajo o como profesor/a de Inglés en el/las área/s encomendadas.

De acuerdo a la pregunta realizada, se concluye que la mayoría de los estudiantes NO se sintieron completamente preparados para (utilizar el idioma según el caso, en su trabajo o como profesor/a de Inglés en el/las área/s encomendadas. Para lo cual se detalla las respuestas de los encuestados respondiendo, Si la respuesta es NO, ¿por qué?

CUADRO No. 57. Respuestas encuestados

| SI LA RESPUESTA ES NO ¿PORQUE? | |
|--|---|
| Solo se enseñó como dar clases de inglés y no otra materia adicional además que no existen recurso y materiales acordes en el idioma inglés para enseñar dichas materias. | 4/3/201 2 7:27:ss PM Ver respuestas |
| Porque el inglés que recibimos es más bien general no especializado en ciertas áreas | 3/31/20 12 3:49:ss PM Ver respuestas |
| Me gustaría aclarar que me sentí preparada pero gracias a que durante mi tiempo de estudio en la universidad realice viajes y tome varios otros cursos y existieron varias personas (profesionales en la docencia de Inglés) que me ayudaron mucho y ahora puedo ver los | 3/23/20 12 8:35:ss PM Ver respuestas |

| | |
|--|---|
| resultados. | |
| Porque el inglés utilizado en otras materias no es exactamente lo mismo | 3/22/20 12 9:39:ss PM Ver respuestas |
| No completamente preparado, ya que en el desempeño profesional siempre existen nuevas situaciones las que requieren tener una buena preparación profesional | 3/21/20 12 12:11:ss AM Ver respuestas |
| Inglés Técnico muy poco | 3/19/20 12 12:29:ss AM Ver respuestas |
| Solo con la práctica se aprende completamente | 3/13/20 12 6:43:ss PM Ver respuestas |
| Porque solo fuimos especializados en una sola área | 3/11/20 12 11:53:ss AM Ver respuestas |
| Porque el inglés es muy básico y se necesita de materias extras para cubrir estos campos. En un curso seguido se vio la necesidad de aprender sobre historia de los países americanos. | 3/11/20 12 9:39:ss AM Ver respuestas |
| No se trato las asignaturas en el idioma inglés | 3/7/201 2 6:57:ss PM Ver respuestas |
| La verdad en ninguna de las áreas mencionadas pero si como para defenderse y entender | 3/5/201 2 4:30:ss PM Ver respuestas |
| No estuve lo suficientemente preparada para trabaja con niños.... especialmente con los de kínder | 3/4/201 2 6:26:ss PM Ver respuestas |
| Como explico en la primera pregunta soy profe de niños y aunque recibí un semestre de teaching children no supe cómo hacer planificaciones para niños, no supe manejar la clase. Realmente no estuve lo suficientemente preparada. | 3/3/201 2 11:14:ss AM Ver respuestas |
| La verdad es que solo se nos enseñó inglés gramatical y no en diferentes contextos. | 3/2/201 2 11:06:ss PM Ver respuestas |
| Porque todavía tenía muchas dudas los cuales tuve que aclararlas yo mismo para poder desenvolverme en mi trabajo de una manera | 3/2/201 2 9:41:ss |

| | |
|---|---|
| eficiente. | AM Ver respuestas |
| Prácticamente x q en la actualidad tengo q dar inglés técnico, y tuve q prepararme por mis propios medios xq no recibí en la Universidad | 2/24/20 12 4:23:ss PM Ver respuestas |
| Inglés Técnico nunca recibimos y las otras con auto preparación y lo básico si | 2/20/20 12 3:51:ss PM Ver respuestas |
| Porque al egresar salimos más teóricas que prácticas como ya lo indiqué en las preguntas anteriores, tenemos ciertas falencias. | 2/20/20 12 1:26:ss PM Ver respuestas |
| Porque apenas se conoce lo básico de la materia, la experiencia y el acomodarse a las realidades educativas de los planteles educativos lleva tiempo. | 2/17/20 12 9:22:ss PM Ver respuestas |
| Pienso que solamente nos hemos enfocado a una preparación englobada solamente en lo que en la materia de inglés por lo tanto no me sentiría en capacidad de poder ser encomendada materias como matemáticas tal como menciona el ítem | 2/17/20 12 12:35:ss AM Ver respuestas |
| Hace falta preparación en áreas específica por ejemplo medicina, tecnología , leyes entre otras áreas que tienen adaptaciones específicas de vocabulario | 2/17/20 12 10:19:ss AM Ver respuestas |
| Trabajar con material técnico es complicado | 2/16/20 12 1:21:ss PM Ver respuestas |

Fuente: Elaboración propia, (2012) a partir de datos de Encuestas aplicadas a estudiantes de las carreras de Idiomas-Turismo y Hotelería y DEDI de Inglés de la UTA.

Datos que evidencian que aún existe mucho que hacer para mejorar como docentes en la lengua extranjera.

4. ¿Ha tenido dificultades en (el uso del idioma o si es docente en la enseñanza del idioma dependiendo del nivel/es, materia/as, módulo/s con los que ha trabajado durante su vida profesional?

SI

☐

NO

☐

_____Cuál/es?

CUADRO No. 58. Encuestas aplicadas a estudiantes. Pregunta 4

| INDICADORES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--------------|------------|-------------|
| SI | 75 | 49.34% |
| NO | 77 | 50.66% |
| TOTAL | 152 | 100% |

Fuente: Elaboración propia, (2012) a partir de datos de Encuestas aplicadas a estudiantes de las carreras de Idiomas-Turismo y Hotelería y DEDI de Inglés de la UTA.

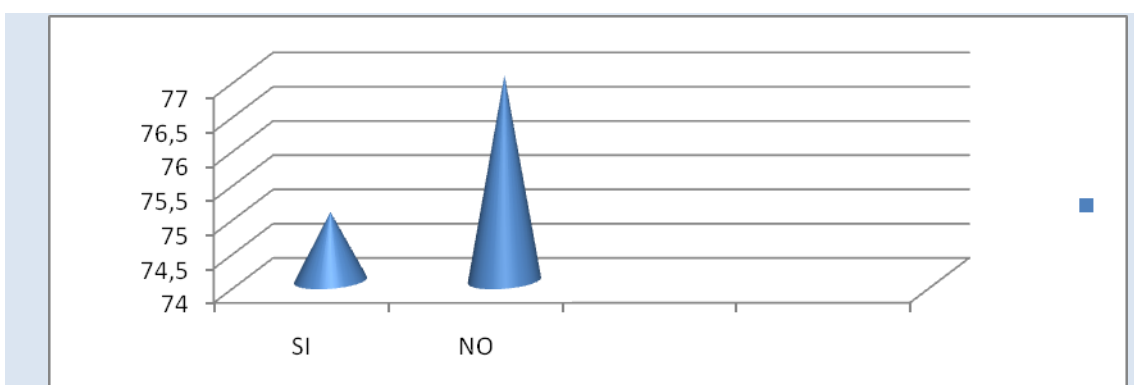


GRÁFICO No. 34. Encuestas aplicadas – Pregunta No. 4

Análisis e Interpretación de los Resultados

Refiriéndonos a la cuarta pregunta 75 estudiantes que representan el 49.34% manifiestan que, **SI han tenido dificultades en (el uso del idioma o si es docente en la enseñanza del idioma dependiendo de/los nivel/es, materia/as, módulo/s con los que ha trabajado durante su vida profesional**, sin embargo un grupo con una diferencia mínima 77 estudiantes, que representan el 50.66% dicen que **NO ha tenido dificultades en (el uso del idioma o si es docente en la enseñanza del idioma dependiendo de/los nivel/es, materia/as, módulo/s con los que ha trabajado durante su vida profesional**, como se puede notar en el cuadro la diferencia es de dos estudiantes.

De acuerdo a la pregunta realizada, se concluye que la mayoría de los encuestados **NO han tenido dificultades en (el uso del idioma o si es docente en la enseñanza del idioma dependiendo del nivel/es, materia/as, módulo/s con los que ha trabajado durante su vida profesional**.

Pero debido a que la diferencia no es abismal y el porcentaje que dice que SI han tenido dificultades es considerable, se da a conocer algunas de las respuestas de los encuestados, como información adicional para aportar a la pregunta.

CUADRO No. 59. Dificultades en el uso del idioma

| ¿Cuál, Cuales? | |
|--|---|
| Por el hecho de que el español es la lengua nativa de los estudiantes, los mismos se niegan a practicar el idioma, no hay el apoyo del ministerio de educación ya que en colegios fiscales solo se dan 5 horas de inglés a la semana y es tomada como materia especial. | 4/3/2012 7:27:ss PM Ver respuestas |
| El modo de llegar a los estudiantes | 3/31/2012 3:49:ss PM Ver respuestas |
| Las dificultades han sido mayormente en controlar el temperamento de algunos alumnos más no en la enseñanza del idioma mismo. | 3/23/2012 8:35:ss PM Ver respuestas |
| En materias nuevas | 3/22/2012 9:39:ss PM Ver respuestas |
| Al enseñar ingles en otras materias como Science Social studies..... | 3/5/2012 4:30:ss PM Ver respuestas |
| Los diferentes niveles en la materia que poseen los alumnos en un salón de clase | 3/4/2012 6:26:ss PM Ver respuestas |
| Si yo no sabía cómo enseñar a niños al inicio, me sentía muy mal y decepcionada conmigo misma y con la U. yo no sabía metodología infantil, ni canciones en inglés para niños, etc. Además pienso que un profe de inglés no solo debe saber inglés, sino también tener conocimientos culturales y otros conocimientos porque en un libro de inglés que los estudiantes utilizan no hay que explicar solo gramática sino también otras cosas como donde se encuentra Australia por ejemplo. | 3/3/2012 11:14:ss AM Ver respuestas |
| Las horas de práctica oral fueron limitadas así que a veces la fluidez afecta en niveles superiores. | 3/2/2012 11:06:ss PM Ver respuestas |
| Didáctica | 2/24/2012 7:00:ss PM Ver respuestas |
| Al inicio por falta de estrategias de enseñanza pero poco a poco ya lo he superado. | 2/20/2012 1:26:ss PM Ver respuestas |
| Desmotivación del estudiantado, complicidad de los padres de familia, excesivo número de estudiantes por aula, falta de materiales de apoyo. | 2/17/2012 9:22:ss PM Ver respuestas |
| Listening | 2/17/2012 4:25:ss PM Ver respuestas |
| Fonología Manejo de grupos grandes | 2/16/2012 1:21:ss PM Ver respuestas |

Fuente: Elaboración propia, (2012) a partir de datos de Encuestas aplicadas a estudiantes de las carreras de Idiomas-Turismo y Hotelería y DEDI de Inglés de la UTA

5. Según su criterio, ¿Los docentes de las carrera de (Idiomas-Hotelaría y DEDI) están capacitados para dictar todos los módulos a ellos encomendados? (Ejemplos según el caso)

SI

☐

NO

☐

CUADRO No. 60. Encuestas aplicadas a estudiantes. Pregunta 5

| | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|-------------|------------|------------|
| INDICADORES | | |
| SI | 34 | 22.37% |
| NO | 118 | 77.63% |
| TOTAL | 152 | 100% |

Fuente: Elaboración propia, (2012) a partir de datos de Encuestas aplicadas a estudiantes de las carreras de Idiomas-Turismo y Hotelaría y DEDI de Inglés de la UTA.

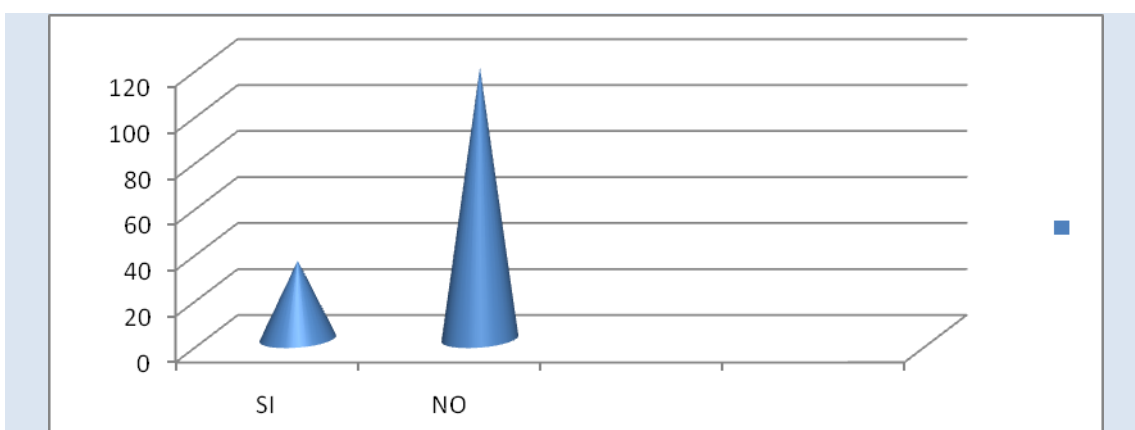


GRÁFICO No. 35. Encuestas aplicadas – Pregunta No. 5

Análisis e Interpretación de los Resultados

Refiriéndonos a la quinta pregunta, 34 estudiantes que representan el 22.37% con mucha seguridad manifiestan que, según su criterio los docentes de las carreras de (Idiomas-Hotelaría y DEDI) están capacitados para dictar todos los módulos a ellos encomendados y 118 estudiantes que representan el 77.63% dicen que **según su criterio, los docentes de las carrera de (Idiomas-Hotelaría y DEDI) No están capacitados para dictar todos los módulos a ellos encomendados.**

De acuerdo a la pregunta realizada, se concluye que la mayoría de **los docentes de las carreras de (Idiomas-Hotelería y DEDI) No están capacitados para dictar todos los módulos a ellos encomendados** y con el propósito de sustentar lo expuesto en esta pregunta, se incluye una tabla con respuestas de los estudiantes encuestados y sus opiniones respecto a la pregunta, las cuales contribuyen a tener una visión clara proporcionada por aquellos que han estudiado en las diferentes carreras o departamento, dado que son los estudiantes los que pasan y ven la realidad desde la fuente, es decir las aulas de clase.

CUADRO No. 61. Opinión de los estudiantes a cerca de la capacitación de sus profesores

| SI LA RESPUESTA ES NO, ¿PORQUÉ? | |
|---|--|
| Si están capacitados pero les falta un poco más el uso de materiales didácticos y poner ejemplos de la vida real para desarrollar de mejor manera su materia. | 4/3/2012 7:27:ss PM Ver respuestas |
| Existen muchos docentes que en realidad no preparan sus clases y es muy claro que no lo hacen porque simplemente llegaban e improvisaban las clases con actividades ya realizadas en semestres anteriores o simplemente decían trabajen en grupos dándonos un tema y nada más. Existían maestros que dictaban clases de cierto tema (FONETICA) sin ser especializados en el mismo. Eso no sirve de nada ya que si uno asiste a la universidad es para prepararse de la mejor manera. | 3/23/2012 8:35:ss PM Ver respuestas |
| Cada uno tiene vocación para ciertos módulos más no para todos. | 3/13/2012 6:43:ss PM Ver respuestas |
| No porque ellos no son expertos en su campo. Se graduaron como profes de inglés como yo y luego les toco dar la materia o el módulo que les toco. Como a mí que no sabía enseñar a niños no era mi especialidad ni me he graduado en inglés para niños pero me toco como a todos los profes de inglés en ECUADOR creo yo. Porque se supone que con el titulo que nos dan en la U uno ya está listo y capacitado para ser profe de inglés de cualquier campo o módulo y profe de todos los niveles y de todas las edades. No estoy de acuerdo con esto pero no hay especializaciones en diferentes campos para profes de inglés que yo sepa. | 3/3/2012 11:14:ss AM Ver respuestas |
| Hubieron muchos profesores que nos hicieron hacer cosas sin sentido, claro que hay ciertas excepciones. | 3/2/2012 11:06:ss PM Ver respuestas |
| Porque deberían trabajar gente que realmente entregue su trabajo como se debe, mas no ingresar por puestos políticos, o amistades como regularmente se hace en la carrera de Idiomas y también en el centralizado. | 3/2/2012 9:41:ss AM Ver respuestas |

| | |
|---|---|
| No porque hay profesores que saben inglés pero no saben enseñar | 2/24/2012 7:00:ss PM Ver respuestas |
| Porque los algunos de los docentes que fueron mis profesores, fueron excelentes maestros q en la actualidad ya no están en la carrera x distintos motivos o ideologías, salvo 2 o 3 maestros q si continúan actualizándose lo cual es bueno para la carrera a pesar d q necesitan extranjeros preparados para dar una clase | 2/24/2012 4:23:ss PM Ver respuestas |
| Pero no se debe generalizar por que existieron profesores que no manejaban bien su materia porque creó algunos vacios | 2/17/2012 2:44:ss PM Ver respuestas |
| Porque existen docentes que son mucho mejores dictando unas materias por su conocimiento y experiencia pero en otras no. | 2/17/2012 12:35:ss AM Ver respuestas |
| A algunos de ellos les falta mayor preparación específica en dichas áreas | 2/17/2012 10:19:ss AM Ver respuestas |
| Se necesita más especialización | 2/16/2012 1:21:ss PM Ver respuestas |

Fuente: Elaboración propia, (2012) a partir de datos de Encuestas aplicadas a estudiantes de las carreras de Idiomas-Turismo y Hotelería y DEDI de Inglés de la UTA

6. ¿Considera que los docentes necesitan capacitación en alguna de las destrezas del idioma?

SI ☐ Si la respuesta es SI, cuál y ¿por qué? NO ☐

CUADRO No. 62. Encuestas aplicadas a estudiantes. Pregunta 6

| INDICADORES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--------------|------------|-------------|
| SI | 94 | 61.84% |
| NO | 58 | 38.16% |
| TOTAL | 152 | 100% |

Fuente: Elaboración propia, (2012) a partir de datos de Encuestas aplicadas a Estudiantes de las carreras de Idiomas-Turismo y Hotelería y EDI de Inglés de la UTA

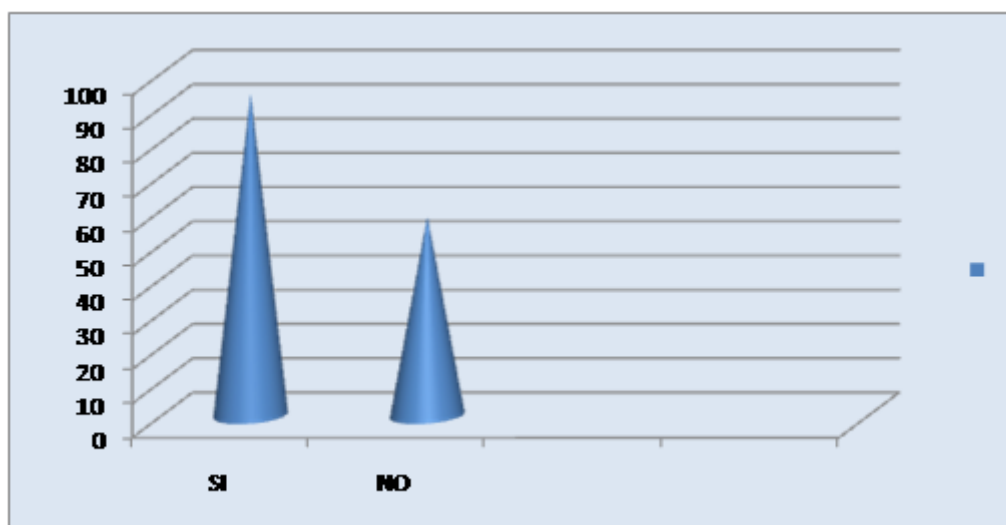


GRÁFICO No. 36. Encuestas aplicadas – Pregunta No. 6

Análisis e Interpretación de los Resultados

Refiriéndonos a la sexta pregunta 94 estudiantes, que representan el 61.84%, con mucha seguridad manifiestan **que los docentes SI necesitan capacitación en alguna de las destrezas del idioma** y 58 estudiantes que representan el 38.167%, dicen que **los docentes No necesitan capacitación en alguna de las destrezas del idioma**.

De acuerdo a la pregunta realizada, se concluye que la mayoría de los estudiantes considera **que los docentes SI necesitan capacitación en alguna de las destrezas del idioma**. Para corroborar el cuestionamiento se añadió (Si la respuesta es SI, cuál y ¿por qué?), por lo que se adjunta el detalle de algunas respuestas de interés en cuanto al tema, con el propósito de respaldar la respuesta.

CUADRO No. 63. Opinión de los estudiantes-pregunta seis

| | |
|--|---|
| En la pronunciación del inglés. | 4/3/2012 7:27:ss PM Ver respuestas |
| En Speaking porque algunos no todos, pronuncian equivocadamente y nos enseñan de la misma manera lo cual veo desfavorable para nosotros como estudiantes | 3/31/201 2 3:49:ss PM Ver respuestas |
| Reading pero de manera especial en SPEAKING. (Los errores que los maestros comenten también los pasan a los estudiantes) | 3/23/201 2 8:35:ss PM Ver respuestas |

| | |
|---|--|
| Oral skills and grammar. | 3/13/201 2 6:43:ss PM Ver respuestas |
| En la destreza de LISTENING y SPEAKING | 3/11/201 2 9:39:ss AM Ver respuestas |
| Si pienso que todos los profes necesitan capacitación en la destreza oral con esto no quiero decir que hablen mal el inglés. Al contrario hablan bien pero necesitan perfeccionar está destreza. Pienso que está destreza del habla debe estar en capacitación continua ya que no es nuestra lengua y no la practicamos todo el tiempo. | 3/3/2012 11:14:ss AM Ver respuestas |
| Hay profesores que a pesar de sus años como docentes no tienen un dominio de la destreza oral, y cometen errores graves de pronunciación. Además, su metodología es caduca y no están actualizados. | 3/2/2012 11:06:ss PM Ver respuestas |
| Se necesita más técnicas de cómo aprender un Ingles mas Real ante la Sociedad, yo creo que deberían dar más Speaking que Grammar porque el habla es el más se utiliza en Países donde se utiliza el Idioma como Lengua Nativa | 3/2/2012 9:41:ss AM Ver respuestas |
| Lingüística y metodología | 2/24/201 2 7:00:ss PM Ver respuestas |
| Todo profesional necesita continuar capacitándose en diferentes campos de su área. | 2/23/201 2 10:02:ss AM Ver respuestas |
| Writing porque se dispone de poco tiempo para desarrollar esta destreza. | 2/17/201 2 9:22:ss PM Ver respuestas |
| Algunas en relaciones humanas ser más abiertos con los estudiantes | 2/17/201 2 4:25:ss PM Ver respuestas |
| Un idioma se aprende en bases a modelos de pronunciación así que se debe contratar personas nativas y con formación metodológica | 2/17/201 2 10:19:ss AM Ver respuestas |
| Speaking, porque la pronunciación de algunos docentes no es muy buena | 2/16/201 2 1:21:ss PM Ver respuestas |

Fuente: Elaboración propia, (2012) a partir de datos de Encuestas aplicadas a estudiantes de las carreras de Idiomas-Turismo y Hotelería y DEDI de Inglés de la UTA

Es necesario mencionar que aunque no es una sola opción, en la que más enfatizan los estudiantes es en una habilidad importante en el idioma

(SPEAKING), lo que llama la atención toda vez que en el análisis de las encuestas a los docentes, ellos también están conscientes de que necesitan capacitación en esta habilidad SPEAKING.

7. ¿Cree usted que los docentes de (la carrera de Idiomas/Turismo y Hotelería/DEDI) necesitan más capacitación?

SÍ

☐

NO

☐

Si la respuesta es SI, ¿Qué clase de capacitación?

CUADRO No. 64. Encuestas aplicadas a estudiantes. Pregunta 7

| INDICADORES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--------------|------------|-------------|
| SI | 133 | 87.5% |
| NO | 19 | 12.5% |
| TOTAL | 152 | 100% |

Fuente: Elaboración propia, (2012) a partir de datos de Encuestas aplicadas a estudiantes de las carreras de Idiomas-Turismo y Hotelería y DEDI de Inglés de la UTA.

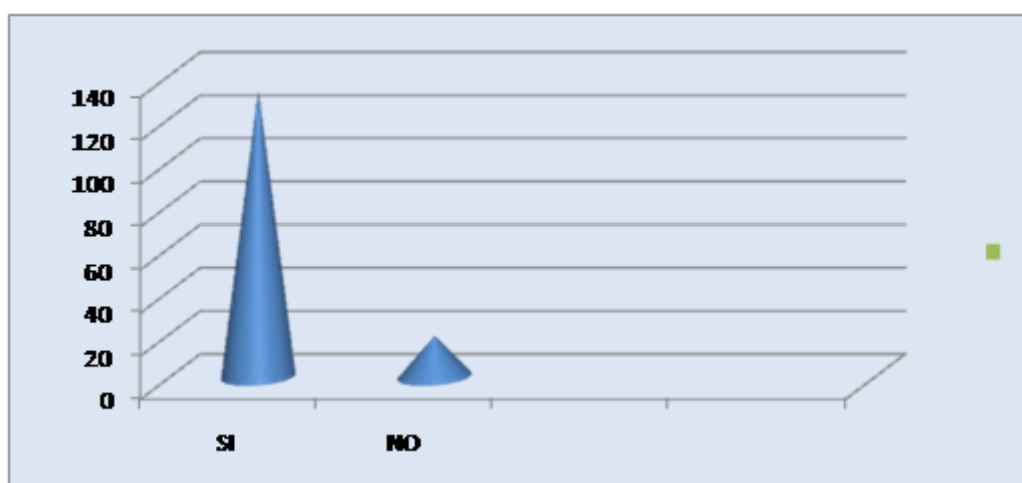


GRÁFICO No. 37. Encuestas aplicadas – Pregunta No.7

Análisis e Interpretación de los Resultados

Refiriéndonos a la séptima pregunta 133 estudiantes, que representan el 87.5%, con mucha seguridad manifiestan **que los docentes de (la carrera de**

Idiomas/Turismo y Hotelería/DEDI) si necesitan más capacitación y 19 estudiantes que representan el 12.5% dicen **que los docentes de (la carrera de Idiomas/Turismo y Hotelería/DEDI) no necesitan más capacitación.**

De acuerdo a la pregunta realizada, se concluye que la mayoría de los encuestados concuerda en que **los docentes de (la carrera de Idiomas/Turismo y Hotelería/DEDI), Si necesitan más capacitación, dado** que en la opción: (Si la respuesta es SI, ¿Qué clase de capacitación?) Los encuestados dan su punto de vista y se incluye la información como dato complementario:

CUADRO No. 65. Opinión de estudiantes cuestionamiento 7

| | |
|---|--|
| Más que capacitación necesitan actualización de sus conocimientos. | 4/3/2012 7:27:ss PM Ver respuestas |
| Se debería brindar capacitaciones permanentes de acuerdo a las materias que los maestros dictan. Es decir de gramática a quienes dan Grammar, Speaking a los que dan Oral Skills. Es importante que los maestros obtengan una especie de especialización en la materia que están impartiendo. | 3/23/2012 8:35:ss PM Ver respuestas |
| Capacitación con nativos del idioma | 3/22/2012 9:39:ss PM Ver respuestas |
| Cultura del idioma, tics metodología | 3/7/2012 6:57:ss PM Ver respuestas |
| Mas capacitación en pedagogías para trabajar con niños que tienen dificultades de aprendizaje | 3/5/2012 7:43:ss PM Ver respuestas |
| Si necesitan capacitación en cada uno de los módulos que ellos imparten. Y pienso también que es importante que tengan experiencia en el módulo que imparten. La experiencia es importante. | 3/3/2012 11:14:ss AM Ver respuestas |
| Sobre metodología en clase. Cómo aplicar diferentes actividades con el uso de tecnología. | 3/2/2012 11:06:ss PM Ver respuestas |
| Metodología | 2/24/2012 7:00:ss PM Ver respuestas |
| Obviamente al ser una universidad tipo A los docentes necesitan estar día a día en los conocimientos. | 2/24/2012 4:23:ss PM Ver respuestas |
| Relacionada a los módulos que imparten | 2/23/2012 10:02:ss AM Ver respuestas |
| Pedagógica | 2/21/2012 4:37:ss PM Ver respuestas |
| Siempre necesitamos que los profesores estén al día en las TIC y la aplicación en las aulas a parte de los nuevos | 2/20/2012 1:26:ss PM Ver |

| | |
|--|--|
| avances en didáctica y pedagogía. | respuestas |
| Capacitación continua para que apunten a la excelencia | 2/17/2012 9:22:ss PM Ver respuestas |
| Metodológica y en áreas específicas | 2/17/2012 10:19:ss AM Ver respuestas |
| En metodología y módulos impartidos en la carrera | 2/16/2012 1:21:ss PM Ver respuestas |

Fuente: Elaboración propia, (2012) a partir de datos de Encuestas aplicadas a estudiantes de las carreras de Idiomas-Turismo y Hotelería y DEDI de Inglés de la UTA.

8. ¿Considera que todos los docentes de (la carrera de Idiomas, Turismo y Hotelería/DEDI) cuentan con el mismo nivel para la enseñanza del inglés?

SI ☐ NO ☐

CUADRO No. 66. Encuestas aplicadas a estudiantes. Pregunta 8

| INDICADORES | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--------------|------------|-------------|
| SI | 40 | 26.32% |
| NO | 112 | 73.68% |
| TOTAL | 152 | 100% |

Fuente: Elaboración propia, (2009) a partir de datos de Encuestas aplicadas a docentes de las carreras de Idiomas-Turismo y Hotelería y DEDI de Inglés de la UTA.

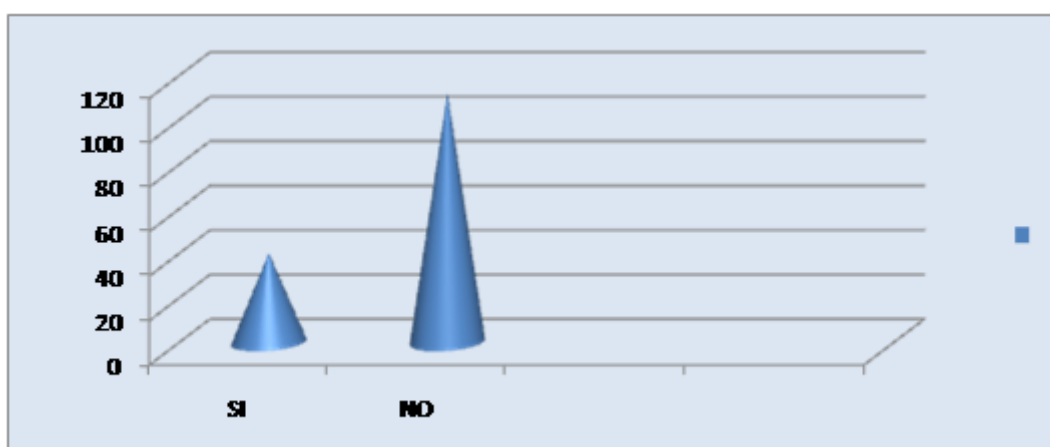


GRÁFICO No. 38. Encuestas aplicadas – Pregunta No. 8

Análisis e Interpretación de los Resultados

Refiriéndonos al último cuestionamiento, 40 estudiantes que representan el 26.32%, dicen que consideran que todos los docentes de (la carrera de Idiomas, Turismo y Hotelería/DEDI) SI cuentan con el mismo nivel para la enseñanza del inglés, pero 112 estudiantes que representan el 73.68%, dicen considerar que todos los docentes de (la carrera de Idiomas, Turismo y Hotelería/DEDI), NO cuentan con el mismo nivel para la enseñanza del inglés.

De acuerdo a la pregunta realizada, se concluye que la mayoría de los encuestados concuerdan en que los docentes de (la carrera de **Idiomas, Turismo y Hotelería/DEDI**), **NO cuentan con el mismo nivel para la enseñanza del inglés**, razón por la que se debe trabajar para que los docentes de inglés de la UTA sean aquellos que lideren un proceso que debería difundirse en el país y lograr el objetivo de todos, la calidad educativa.

Es necesario mencionar que de las observaciones y tomando como referencia el análisis de los datos aquí expuesto, se pudo construir el cuestionario para los profesores.

5.2 Prueba del chi cuadrado o ji cuadrado X^2 estudiantes

TEMA:

DETECCIÓN Y ANÁLISIS DE NECESIDADES DE CAPACITACIÓN PARA
PROFESORES DEL IDIOMA INGLÉS EN LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DE
AMBATO-ECUADOR

1. Planteamiento de la Hipótesis

H₀: La detección y análisis de necesidades de capacitación influye en los profesores de inglés en la UTA

H₁: La detección y análisis de necesidades de capacitación no influye en los profesores de inglés en la UTA

2. Selección del nivel de significación: Se utilizará el nivel $\alpha = 0.05$ corresponde al 95% de Confiabilidad

3. Descripción de la población: Se extrajo una muestra de 152 estudiantes, 61 de la carrera de Idiomas, 52 del DEDI y 39 de la carrera de Turismo y Hotelería, a quienes se les aplicó un cuestionario sobre el tema.

4. Especificación del estadístico: De acuerdo a la tabla de contingencia 8x2 utilizamos la fórmula:

$$X_c^2 = \sum \frac{(O - E)^2}{E} \quad \text{Donde:}$$

$X^2 = \text{Chi cuadrado}$

Σ = Sumatoria

O = Frecuencias observadas

E = Frecuencias esperadas

5. Especificación de las regiones de aceptación y rechazo:

Para decidir sobre estas regiones, primero determinamos los grados de libertad, conociendo que El cuadro está formado por 8 filas y 2 columnas

$$gl = (f - 1)(c - 1)$$

f = filas

$$gl = (9 - 1)(2 - 1)$$

c = columnas

$$gl = 8 \times 1 = 8$$

gl = grados de libertad

$$gl = 8$$

Entonces con 8 grados de libertad y un nivel $\alpha = 0.05$ tenemos en la tabla del chi cuadrado el valor 14.07. Por tanto se aceptará la hipótesis nula para todo valor de chi cuadrado calculado que se encuentre hasta 7.815 y se rechaza la hipótesis nula cuando los valores calculados son mayores de 7.815.

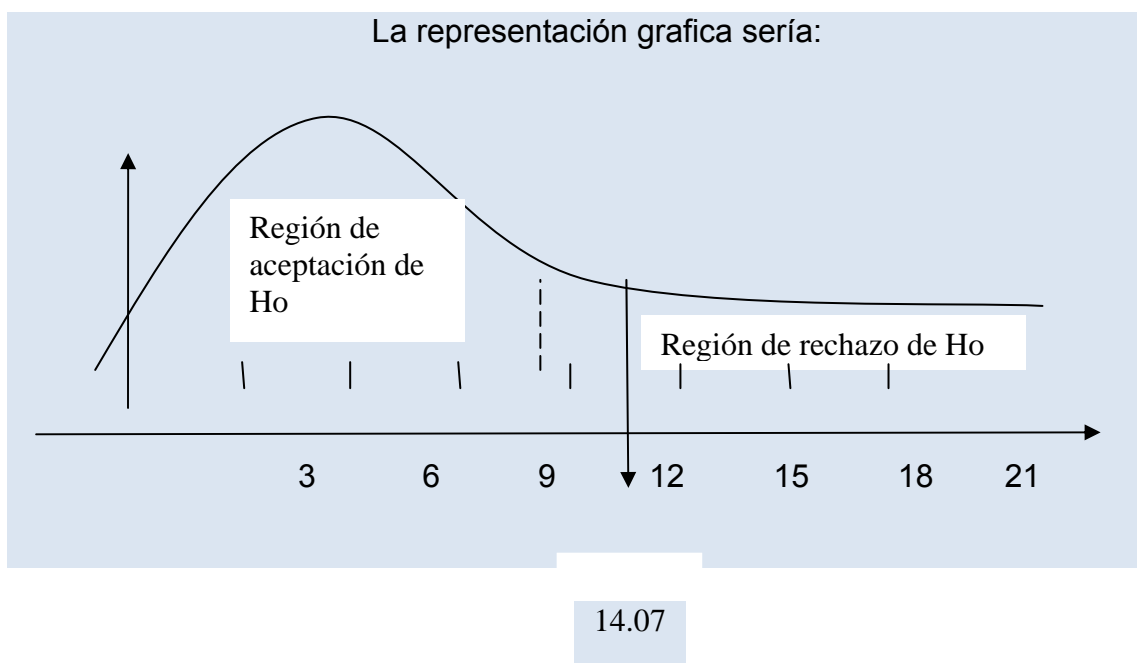


GRÁFICO No. 39. Representación de aceptación y rechazo de chi cuadrado

6. Recolección de datos y cálculos estadísticos

CUADRO No. 67. Frecuencias observadas

| PREGUNTAS | CATEGORÍAS | | SUB |
|---|-------------------|------------|--------------|
| | SI | NO | TOTAL |
| 1. ¿Considera usted que su Formación Inicial para desempeñarse como docente en el idioma Inglés fue suficiente? | 26 | 126 | 152 |
| 2. ¿Cree usted que existieron necesidades NO cubiertas en su formación inicial? | 130 | 22 | 152 |
| 3. Luego de su egresamiento ¿Se sintió completamente preparado/a para ser profesor/a de Inglés en el/las área/s encomendadas a usted en los diversos establecimientos en los que trabaja? (Ej. Inglés técnico, Ciencias Naturales, Matemáticas, Literatura, Tics entre otras. | 66 | 86 | 152 |
| 4. ¿Ha tenido dificultades en la enseñanza del idioma dependiendo del nivel/es, materia/as, módulo/s con los que ha trabajado durante su vida profesional? | 75 | 77 | 152 |
| 5. Según su criterio, ¿Los docentes de las carrera de (Idiomas-Hotelería y DEDI) están capacitados para dictar todos los módulos a ellos encomendados? (Ejemplos según el caso) | 34 | 118 | 152 |
| 6. ¿Considera que los docentes necesitan capacitación en alguna de las destrezas del idioma? | 94 | 58 | 152 |
| 7. ¿Cree usted que los docentes de (la carrera de Idiomas/Turismo y Hotelería/DEDI) necesitan más capacitación? | 133 | 19 | 152 |
| 8. ¿Considera que todos los docentes de (la carrera de Idiomas, Turismo y Hotelería/DEDI) cuentan con el mismo nivel para la enseñanza del inglés? | 40 | 112 | 152 |
| SUBTOTAL | 598 | 618 | 1216 |

Fuente: Elaboración propia, V. (2012) a partir de datos de Encuestas aplicadas a docentes de las carreras de Idiomas-Turismo y Hotelería y DEDI de Inglés de la UTA

CUADRO No. 68. Frecuencias esperadas

| PREGUNTAS | CATEGORÍAS | | SUB TOTAL |
|---|------------|------------|--------------|
| | SI | NO | |
| | | | |
| 1. ¿Considera usted que su Formación Inicial para desempeñarse como docente en el idioma Inglés fue suficiente? | 74.75 | 77.25 | 152 |
| 2. ¿Cree usted que existieron necesidades NO cubiertas en su formación inicial? | 74.75 | 77.25 | 152 |
| 3. Luego de su egresamiento ¿Se sintió completamente preparado/a para ser profesor/a de Inglés en el/las área/s encomendadas a usted en los diversos establecimientos en los que trabaja? (Ej. Inglés técnico, Ciencias Naturales, Matemáticas, Literatura, Tics entre otras. | 74.75 | 77.25 | 152 |
| 4. ¿Ha tenido dificultades en la enseñanza del idioma dependiendo del nivel/es, materia/as, módulo/s con los que ha trabajado durante su vida profesional? | 74.75 | 77.25 | 152 |
| 5. Según su criterio, ¿Los docentes de las carrera de (Idiomas-Hotelería y DEDI) están capacitados para dictar todos los módulos a ellos encomendados? (Ejemplos según el caso) | 74.75 | 77.25 | 152 |
| 6. ¿Considera que los docentes necesitan capacitación en alguna de las destrezas del idioma? | 74.75 | 77.25 | 152 |
| 7. ¿Cree usted que los docentes de (la carrera de Idiomas/Turismo y Hotelería/DEDI) necesitan más capacitación? | 74.75 | 77.25 | 152 |
| 8. ¿Considera que todos los docentes de (la carrera de Idiomas, Turismo y Hotelería/DEDI) cuentan con el mismo nivel para la enseñanza del inglés? | 74.75 | 77.25 | 152 |
| SUBTOTAL | 598 | 618 | 1216 |

Fuente: Elaboración propia, (2012) a partir de datos de Encuestas aplicadas a docentes de las carreras de Idiomas-Turismo y Hotelería y DEDI de Inglés de la UTA

CÁLCULO DEL CHI CUADRADO

CUADRO No. 69. Cálculo del chi cuadrado

| O | E | O-E | (O-E) ² | (O-E) ² /E |
|------|-------|--------|--------------------|-----------------------|
| 26 | 74.75 | -48.75 | 2376.5625 | 31.7934 |
| 126 | 77.25 | 48.75 | 2376.5625 | 30.7645 |
| 130 | 74.75 | 55.25 | 3052.5625 | 40.8369 |
| 22 | 77.25 | -55.25 | 3052.5625 | 39.5153 |
| 66 | 74.75 | -8.75 | 76.5625 | 1.0242 |
| 86 | 77.25 | 8.75 | 76.5625 | 0.9911 |
| 75 | 74.75 | 0.25 | 0.0625 | 8.3612 |
| 77 | 77.25 | -0.25 | 0.0625 | 8.0906 |
| 34 | 74.75 | -40.75 | 1660.5625 | 22.2148 |
| 118 | 77.25 | 40.75 | 1660.5625 | 21.4959 |
| 94 | 74.75 | 19.25 | 370.5625 | 4.9573 |
| 58 | 77.25 | -19.25 | 370.5625 | 4.7969 |
| 133 | 74.75 | 58.25 | 3393.0625 | 45.3921 |
| 19 | 77.25 | -58.25 | 3393.0625 | 43.9231 |
| 40 | 74.75 | -34.75 | 1207.5625 | 16.1546 |
| 112 | 77.25 | 34.75 | 1207.5625 | 15.6318 |
| 1216 | | | | 335.9437 |

Fuente: Elaboración propia, (2012) a partir de datos de Encuestas aplicadas a estudiantes de las carreras de Idiomas-Turismo y DEDI de Inglés de la UTA

7. Decisión:

Para ocho grados de libertad y un nivel $\alpha = 0.05$ se obtiene en la tabla del chi cuadrado 14.07 y como el valor del chi cuadrado calculado es **335.9437**, se encuentra fuera de la región de aceptación, entonces se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa que dice: LA DETECCIÓN Y ANÁLISIS DE NECESIDADES DE CAPACITACIÓN **INCIDE** EN LOS PROFESORES DE INGLÉS EN LA UTA.

5.3 Síntesis

Luego del análisis de los datos aplicados en las encuestas y la comprobación de los grupos de docentes y estudiantes a través de la prueba de chi cuadrado, en los dos casos se acepta la hipótesis alternativa que dice, la detección y análisis de necesidades de capacitación incide en los profesores de inglés en la UTA.

Es necesario mencionar que, analizando la información cualitativa recogida en capítulos anteriores a través de la técnica de observación y entrevista, los datos también revelan que existen necesidades de capacitación. Esto fue claramente reflejado a través de las opiniones que coordinadores, jefes de área, directores, docentes y estudiantes aportaron en el caso de la observación durante 4 años y en las respuestas emitidas en las entrevistas.

Además, es preciso mencionar que, luego del análisis se pudo constatar que si bien es cierto existen múltiples necesidades de capacitación, estas no tienen un común denominador, toda vez que los docentes del idioma inglés a pesar de trabajar en una misma institución se desempeñan en diversos roles como profesores en la cátedra de lengua extranjera, debido a que varían de acuerdo a la carrera o departamento en donde laboran, por lo tanto las necesidades son distintas, así en resumen tenemos:

Carrera de Idiomas-Inglés: son docentes que forman a los futuros docentes en la lengua extranjera, por lo tanto las necesidades de capacitación se limitan más a los módulos específicos con los que cada docente trabaja como: fonología, psicolingüística, TOFEL, metodología, evaluación y los demás analizados en el capítulo anterior.

Carrera de Hotelería y Turismo: son docentes que forman futuros guías turísticos y hoteleros, su necesidad de capacitación se centra en inglés técnico.

Departamento especializado de Idiomas: son docentes que trabajan con diversos grupos de edades de entre 12 a 60 años, su necesidad prima en los exámenes internacionales.

CAPITULO VI: CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y PROPUESTAS

***At the desk where I sit, I have learned one great truth. The answer for all
our national problems –the answer for all the problems of the world–
comes to a single word. That word is “education.”***

**En la mesa donde me siento, he aprendido una gran verdad. La
respuesta a todos nuestros problemas nacionales-la respuesta para todos
los problemas del mundo, llega a una sola palabra. Esa palabra es
"Educación".**

Lyndon B. Johnson

1908-1973

Conclusiones, recomendaciones y propuestas

Para concluir este apartado, se realiza un análisis de las interrogantes descritas en el primer capítulo, toda vez que se quiere conocer el grado de respuesta que se ha podido obtener a través de la investigación, dado que todo esto ha sido el resultado de la unión de pequeños pero significativos procesos que han ido hilando perfectamente la construcción del objetivo de la investigación, que da paso a responder, las razones y circunstancias por las que la formación de los docentes en el área de inglés en educación superior no responde a las necesidades del sistema educativo en cuanto a resultados y expectativas de la practica laboral con respecto a la capacitación.

Además, se describen las conclusiones y recomendaciones del estudio, basados en el análisis de las preguntas, así como de la información recolectada a lo largo del proceso, a través de los instrumentos de observación y entrevista, realizado como medio importante para llegar a los resultados.

En conclusión, el capítulo presenta propuestas que buscan aportar positivamente en el área de inglés dentro de la institución objeto de estudio, así como a nivel nacional, toda vez que son proyectos que de ser implementados contribuirán con los fines de la educación superior, como es el “fomentar y ejecutar programas de investigación de carácter científico, tecnológico y pedagógico que coadyuven al mejoramiento y protección del ambiente y promuevan el desarrollo sustentable nacional”, así como “ Contribuir en el desarrollo local y nacional de manera permanente, a través del trabajo comunitario o extensión universitaria”. Art.8, literal f, h. LOES, 2010.

6.1 Respondiendo preguntas de investigación

¿Cómo y hasta qué punto la aplicación de este trabajo investigativo será un aporte al sistema educativo en el área de inglés en relación a la detección de necesidades de capacitación y como al encontrarlas, este contribuirá para mejorar la enseñanza en la UTA?

El presente contribuye un aporte, toda vez que la información de la investigación obtenida servirá de base principal para la planificación adecuada de cursos de capacitación, de acuerdo a la realidad y necesidades del docente en la institución objeto de estudio, basadas en las carreras y departamento, así como el nivel en el que el profesional trabaja, favoreciendo el desempeño de los profesionales en el área de lenguas extranjeras-inglés.

Teniendo en cuenta que es un proceso complejo que debe ser elaborado con rigor de forma minuciosa, con buenas bases científicas y metodológicas, así como con el personal adecuado para llevar a cabo el desarrollo de ofertas en los diferentes programas, los mismos que deberán contar con motivación, control de calidad, procesos de seguimiento, medición de impactos, asesoría y

apoyo permanente que garanticen el mejoramiento de la enseñanza en el idioma inglés.

¿En qué carrera o departamento los profesores de inglés tienen mayor necesidad de capacitación?

La necesidad de capacitación varía de acuerdo a la carrera y departamento, debido a que cada uno posee enfoques diferentes; así, la carrera de Idiomas-Inglés, misma que forma a los futuros docentes en la lengua extranjera, indica que a través de la detección y análisis en cuanto al requerimiento de capacitación por parte de sus docentes es elevada – cuadro 70, sin embargo, lo que más ha llamado la atención en el estudio es que predomina la preparación específica enfocada en los diferentes módulos impartidos en la carrera.

Esto debido a que gran parte del profesorado ha contado con una formación del idioma en forma general, además es imperioso resaltar que considerables veces los propios nativos no pueden dictar las cátedras, a pesar de ser el idioma inglés su primera lengua, esto debido a que no tienen el conocimiento con relación al módulo, al mismo tiempo otro factor que influye es que muchos de los docentes nacionales, son ex estudiantes de la misma carrera, razón por la que las bases con las que estos cuentan son las adquiridas en las mismas aulas de clases, de profesores con metodologías tradicionales, sumado a que un alto porcentaje se ha formado dentro del país, sin haber tenido oportunidad de contar con experiencias en el exterior donde la lengua es hablada, y para concluir la carencia de cursos en materias o especializaciones importantes en áreas como, fonología, gramática, metodología, lingüística etc., cuadro 70, necesarias para poder impartir los módulos.

Para justificar esta respuesta se adjuntan dos cuadros que sustentan la detección de necesidades de capacitación en la carrera de idiomas-inglés:

CUADRO No. 70. El 72.7% de los docentes admite no estar capacitado en todos los módulos

Según su criterio, ¿Cómo docente de la carrera de Idiomas está capacitado para trabajar en todos los módulos, Business, Reading, Writing, Oral, Phonology, Psycholinguistics, Integraste, EFLT Methods, Grammar, etc.?

| | |
|-----------|--------------|
| SI | 27,3% |
| NO | 72,7% |

Fuente: Elaboración propia, (2012). Datos obtenidos de cuestionarios escritos y software surveymonkey.

**CUADRO No. 71. Detección de necesidades de capacitación
en la carrera de idiomas -inglés**

| CAPACITACION REALIZADA EN A CARRERA DE IDIOMAS-INGLÉS | | |
|--|--------------|---------------|
| ÍTEMS | SI | NO |
| Psicología de enseñanza del Inglés | 9.1% | 90.9% |
| Observación y evaluación entre pares | 27.27% | 72.73% |
| Importancia de la enseñanza y el aprendizaje acerca de lenguas y culturas extranjeras | 18.2% | 81.8% |
| Trabajo en equipo, colaboración, establecimiento de contactos, dentro y fuera del contexto inmediato de la institución | 18.2% | 81.8% |
| Áreas específicas como Phonology, Psycholinguistics,..... o temas relevantes de acuerdo a los módulos y/o niveles que son dictados en la carrera de idiomas | 18.2% | 81.8% |
| Estándares de logro internacionales en el idioma Inglés | 18.2% | 81.8% |
| Investigación científica en el campo de EFL | 10.0% | 90.0% |
| Investigación dentro del aula | 27.27% | 72.73% |
| Investigación individual y/o colectiva sobre un tema de interés profesional | 45.45% | 54.54% |
| Estrategias recientes que motiven el aprendizaje del estudiante | 9.1% | 90.9% |
| Que motive al profesorado a obtener títulos con alguna especialidad en el EFL | 0% | 100% |
| Involucramiento de los docentes en la planificación curricular de EFL dentro del departamento | 27.27% | 72.73% |
| EXPERIENCIAS Y VIVENCIAS DURANTE SUS AÑOS DE DOCENCIA | | |
| Participación en enlaces con hermanamientos escolares en el extranjero, incluyendo visitas, intercambios o enlaces de Tics | 0% | 100% |
| Participación en una red de profesores formados específicamente para el desarrollo profesional de los profesores | 0% | 100% |
| Un periodo de trabajo o estudio en un país o países donde la lengua extranjera del profesor sea la lengua nativa | 18.2% | 81.8% |
| La oportunidad de observar la enseñanza del idioma en más de un país | 36.36% | 63.64% |
| La oportunidad de participar en la enseñanza del idioma en más de un país | 18.2% | 81.8% |

| | | |
|--|-------|--------------|
| Experiencia en un entorno intercultural y multicultural | 18.2% | 81.8% |
| Seminarios de educación, donde los profesores investigadores presentan sus resultados de investigación y discuten los problemas educativos en el idioma Inglés | 18.2% | 81.8% |
| Obtención de certificaciones internacionales evidenciando su nivel de inglés | 9.1% | 90.9% |

Fuente: Elaboración propia, (2012) a partir de datos de Encuestas electrónicas aplicadas a docentes de la carrera de Idiomas-Inglés a través de surveymonkey.

La carrera de Turismo y Hotelería, presenta el segundo grado de necesidad, toda vez que el módulo de inglés es dictado como parte de la malla curricular, debido a que es un idioma importante para los profesionales que se desempeñarán como guías turísticos y hoteleros, en este caso específico todos los profesionales que dictan la cátedra son egresados de la UTA como docentes en inglés, sin ninguna especialidad o experiencia en el área turística.

Por opiniones de los mismos estudiantes, los docentes no conocen términos técnicos manejados en este ámbito y muchos profesionales no conocen ni los términos en español como para poder enseñar lo que esta carrera requiere en el idioma.

Motivo por el que luego del análisis, se detecta la necesidad de diversos cursos explicados en el cuadro 71, pero la mayor insuficiencia de acuerdo a la carrera se enfoca en cursos en áreas específicas en turismo y hotelería, importantes debido a que el material de inglés en hostelería es desconocido por los profesores, produciendo desfases en la enseñanza en esta área.

Para justificar esta respuesta se adjunta información que sustenta la detección de necesidades de capacitación en la carrera:

CUADRO No. 72. Necesidad de capacitación para docentes de la carrera de Turismo y Hotelería

| PREGUNTAS | SI % | NO % |
|--|------|------------|
| Andragogía de enseñanza del Inglés | 50 | 50 |
| Psicología de enseñanza del Inglés | 25 | 75 |
| Estrategias para el aprendizaje independiente del Inglés | 50 | 50 |
| Mejora de forma continua del nivel de la lengua extranjera | 50 | 50 |
| Observación y evaluación entre pares | 0 | 100 |
| Manejo del Portfolio para la autoevaluación | 50 | 50 |
| Importancia de la enseñanza y el aprendizaje | 25 | 75 |

| | | |
|--|----|-----|
| acerca de lenguas y culturas extranjeras | | |
| Trabajo en equipo, colaboración, establecimiento de contactos, dentro y fuera del contexto inmediato de la institución | 25 | 75 |
| Desarrollo de habilidades del idioma Inglés | 25 | 75 |
| Áreas específicas enfocadas en los módulos o temas relevantes de acuerdo a los niveles que son dictados en la carrera de Turismo y Hotelería | 50 | 50 |
| Estándares de logro internacionales en el idioma Inglés | 50 | 50 |
| Investigación científica en el campo de EFL | 25 | 75 |
| Investigación dentro del aula | 25 | 75 |
| Investigación individual y/o colectiva sobre un tema de interés profesional | 50 | 50 |
| Estrategias recientes que motiven el aprendizaje del estudiante | 50 | 50 |
| Que motive al profesorado a obtener títulos con alguna especialidad en el EFL | 0 | 100 |
| Involucramiento de los docentes en la planificación curricular de EFL dentro del departamento | 25 | 75 |
| EXPERIENCIAS Y VIVENCIAS DURANTE SUS AÑOS DE DOCENCIA | | |
| Participación en enlaces con hermanamientos escolares en el extranjero, incluyendo visitas, intercambios o enlaces de Tics | 0 | 100 |
| Participación en una red de profesores formados específicamente para el desarrollo profesional de los profesores | 50 | 50 |
| Un periodo de trabajo o estudio en un país o países donde la lengua extranjera del profesor sea la lengua nativa | 0 | 100 |
| La oportunidad de observar la enseñanza del idioma en más de un país | 0 | 100 |
| La oportunidad de participar en la enseñanza del idioma en más de un país | 0 | 100 |
| Experiencia en un entorno intercultural y multicultural | 50 | 50 |
| Aprender de otros profesores más experimentados | 75 | 25 |
| Seminarios de educación, donde los profesores investigadores presentan sus resultados de investigación y discuten los problemas educativos en el idioma Inglés | 25 | 75 |
| Obtención de certificaciones internacionales para la enseñanza del inglés | 25 | 75 |
| Obtención de certificaciones internacionales evidenciando su nivel de inglés | 50 | 50 |

Fuente: Elaboración propia, (2012) a partir de datos de Encuestas electrónicas aplicadas a docentes de la carrera de Turismo y Hotelería a través de surveymonkey.

En cuanto al Departamento Especializado de idiomas DEDI, se pudo encontrar necesidades en menor grado, pero que se pueden sugerir por ser parte de la investigación. Este departamento dicta clases de inglés a diversos grupos de edades en niveles básico, intermedio, avanzado y programa ejecutivo, en modalidad abierta y regular, en este caso los docentes evidencian mejor capacitación, asimismo es importante mencionar que el profesorado trabaja con grupos de estudiantes de colegios, personas particulares y universitarios, lo que da paso a concluir que este grupo de profesionales no manejan módulos de especialidad como los dos casos anteriores, por lo que la exigencia para este grupo de docentes es menor que los anteriormente detallados.

Luego del análisis, la necesidad de estos docentes se centra en diversos cursos explicados en el cuadro 73, pero la necesidad principal se basa en investigación.

CUADRO No. 73. Necesidad de capacitación para docentes del DEDI

| PREGUNTAS | % | % |
|--|------|------|
| Andragogía de enseñanza del Inglés | 47.2 | 52.8 |
| Psicología de enseñanza del Inglés | 25.7 | 74.3 |
| (Tics) para uso andragógico en el aula | 44.4 | 55.6 |
| Importancia de la enseñanza y el aprendizaje acerca de lenguas y culturas extranjeras | 42.9 | 57.1 |
| Trabajo en equipo, colaboración, establecimiento de contactos, dentro y fuera del contexto inmediato de la institución | 38.2 | 61.8 |
| Investigación científica en el campo de EFL | 27.8 | 69.4 |
| Investigación dentro del aula | 22.9 | 77.1 |
| Investigación individual y/o colectiva sobre un tema de interés profesional | 20.6 | 79.4 |
| Que motive al profesorado a obtener títulos con alguna especialidad en el EFL | 33.3 | 66.7 |
| Involucramiento de los docentes en la planificación curricular de EFL dentro del departamento | 50 | 50 |
| EXPERIENCIAS Y VIVENCIAS DURANTE SUS AÑOS DE DOCENCIA | | |
| Participación en enlaces con hermanamientos escolares en el extranjero, incluyendo visitas, intercambios o enlaces de Tics | 27 | 73 |
| Participación en una red de profesores formados específicamente para el desarrollo profesional de los profesores | 14.3 | 85.7 |

| | | |
|--|------|------|
| Un periodo de trabajo o estudio en un país o países donde la lengua extranjera del profesor sea la lengua nativa | 36.1 | 63.9 |
| La oportunidad de observar la enseñanza del idioma en más de un país | 27.8 | 72.2 |
| La oportunidad de participar en la enseñanza del idioma en más de un país | 8.8 | 91.2 |
| Participar en un dialogo informal con sus colegas sobre cómo mejorar su enseñanza | 17.6 | 82.4 |
| Seminarios de educación, donde los profesores investigadores presentan sus resultados de investigación y discuten los problemas educativos en el idioma Inglés | 36.7 | 63.3 |

Fuente: Elaboración propia, (2012) a partir de datos de Encuestas electrónicas aplicadas a docentes del DEDI a través de surveymonkey.

¿Pueden las necesidades de capacitación ser cubiertas por las mismas carreras y departamentos?

Mientras existan individualidades por parte de carreras y departamentos, acotando las inequidades de recursos financieros entre las mismas, la programación de capacitación en el área de inglés, no puede ser cubierta por cada entidad que dicta el idioma dentro de la UTA, toda vez que las necesidades son diferentes, de acuerdo al enfoque de cada estamento, razón por la que es necesario buscar un bien común, dado que todos los docentes pertenecen a una misma institución, pero es necesario tomar en cuenta los requerimientos de cada carrera y departamento.

¿Qué clase de programas de estudio son establecidos para la capacitación del profesorado en la enseñanza del idioma Inglés en la Universidad Técnica de Ambato?

La UTA carece de **programas de estudio establecidos** para la capacitación del profesorado en la enseñanza del idioma inglés, con lo que sí cuenta, es con programas de capacitación en español, mismos que son establecidos en el periodo de vacaciones, dirigidos a todos los docentes de la institución, llamados jornadas académicas, eventos que contribuyen a mantener actualizados a los profesionales en el área pedagógica a nivel general.

Además, es necesario mencionar que cada una de las carreras y/ o departamentos son los encargados de la planificación de los diferentes cursos de capacitación, mismos que en un alto porcentaje están programados por las editoriales que han vendido sus textos, razones por las que son realizados esporádicamente.

¿Es conveniente proponer cursos de capacitación con diversos enfoques para los niveles con los que trabajan los docentes de la UTA?

Luego del análisis de la información proporcionada por los docentes en las diversas carreras y el departamento, es necesario mencionar que si es conveniente proponer cursos con diversos enfoques, esto debido a que de acuerdo a cada carrera o departamento la enseñanza del inglés difiere, razón por la que la planificación de programas con enfoques en los niveles manejados dentro de la UTA contribuirá a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Unido a esto, la investigación revela que los docentes muchas de las veces no están motivados a capacitarse, ya que si bien es cierto la capacitación en cualquier curso forma parte del currículo, pero esta no contribuye con las necesidades que el docente afronta en el aula de clase, motivo por el que es imperioso proponer eventos con los que los docentes satisfagan sus inquietudes de acuerdo a su necesidad real, para que así, el docente se constituya en el actor activo, sugiriendo variedad de cursos de capacitación, con temas de interés para el personal docente, circunstancias que permitirán una participación activa y voluntaria para así mejorar el perfil del profesorado y a la vez la calidad de la educación en el idioma inglés.

¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de los docentes del idioma inglés en términos de competencias individuales?

Una de las principales fortalezas que se pudo detectar del docente en el idioma inglés en la UTA, es que tienen habilidad con las cuatro destrezas básicas, lo que es una base fundamental para poder partir al perfeccionamiento en cualquiera de las áreas de interés por parte de los profesionales.

Una debilidad importante de los docentes en este idioma es el no contar con un mismo nivel en la lengua extranjera-inglés, toda vez que en mucho de los casos los profesionales esperan la obligatoriedad, o el requerimiento por parte de la institución para comenzar a capacitarse.

¿Cuál es la priorización de las necesidades detectadas, según el interés de los docentes en el idioma inglés?

Existe priorización de las necesidades, según las carreras y departamentos, pero una en la que todos los docentes coinciden es en **Investigación científica** en el campo de EFL, esto debido a que este espacio ha comenzado apenas en el año 2012 ha ser punto de interés de acuerdo a las nuevas leyes de educación superior, añadiendo que Ecuador ha carecido en general de este punto en particular.

¿Qué tipo de acciones sobre la capacitación deberán desarrollarse luego de detectar las necesidades del profesorado en la enseñanza del inglés de acuerdo a los niveles?

Luego de detectar las necesidades a través de la respectiva investigación en el área de inglés, como punto de partida se deberá trabajar en una planificación bien estructurada para proporcionar adecuada capacitación para los docentes del idioma, con el propósito de convertir las necesidades encontradas en programas educativos que contribuyan a el crecimiento profesional del docente y mejorar la calidad de la enseñanza, todo esto acompañado del respaldo de políticas institucionales y gubernamentales bien definidas, con la intención de motivar a los docentes a una capacitación continua de calidad.

6.2 Conclusiones:

La intención de esta tesis fue detectar y analizar las necesidades de capacitación para profesores de inglés en la UTA. De acuerdo a los resultados de este estudio, la hipótesis fue verificada, las preguntas investigativas fueron respondidas, por lo que el estudio llegó a las siguientes conclusiones:

- Las carreras y departamento de acuerdo a los coordinadores y/ o directores, no cuentan con planes de capacitación programados basados en la necesidad del profesorado, sino que brindan cursos basados en las ofertas de las editoriales, o de acuerdo a la gestión realizada por parte del coordinador o director de turno, lo que da como resultado capacitación a largo plazo, esto debido a los múltiples compromisos de varios capacitadores especializados, mismos con los que resulta difícil contar en varios casos.
- Las carreras y departamento que imparten la lengua extranjera inglés, cuenta con poca capacitación para los docentes, pero constituida como una sucesión de eventos no como un medio para mejorar, dado que cada carrera o departamento realiza cursos individualmente, como si todos no constituyeran parte de una sola institución.
- La capacitación programada en muchas ocasiones, es sustentada por las carreras y departamentos, esto a través de un porcentaje del dinero de los textos que son adquiridos semestral o anualmente según el caso por parte del estudiantado, lo que crea desigualdad de oportunidades en cuanto a la capacitación entre docentes, situación que se presenta para un grupo de catedráticos al ser beneficiados con la no cancelación de los eventos programados, por pertenecer a un determinado departamento, mientras que otra parte de profesionales también pertenecientes a la enseñanza del idioma deben cancelar por no pertenecer al mismo, lo que crea malestar entre el profesorado, debido a que todos forman parte de una misma institución.

- La universidad no cuenta con requerimientos específicos en cuanto a capacitación para los profesores del idioma inglés, razón por la que la mayoría de los cursos a los que asisten los docentes son en español, lo que aporta en el currículo del profesional y son de significancia, pero sin duda, para mejorar la enseñanza del idioma es necesario capacitación en la lengua extranjera.
- Las necesidades de capacitación difieren de acuerdo a la carrera o departamento en el que se desempeñan los docentes, datos reflejados en las encuestas, esto a pesar de todos ser docentes en inglés, toda vez que la complejidad de los módulos varía, concienciando que, no es lo mismo enseñar futuros docentes, futuros guías turísticos y hoteleros o un grupo de estudiantes con necesidades específicas.
- Los docentes de inglés de las dos carreras y el departamento de la Universidad Técnica de Ambato, no cuentan con un mismo nivel en el idioma, lo que demuestra la falta de capacitación bien planificada con mira a un mismo fin.
- A pesar de contar con capacitación en algunas carreras y el departamento, varios cursos no son de interés real de los docentes, esto debido a que la capacitación no ha sido programada en base a las opiniones o necesidades de los profesionales.
- Es necesario programar capacitaciones permanentes en los módulos impartidos en las diversas carreras y departamento, toda vez son sugerencias de estudiantes y docentes, esencialmente en el área de Speaking, todo esto con el propósito de mantener el personal docente actualizado.
- Es imperioso realizar cursos direccionados a las diferentes etapas existentes en el sistema educativo ecuatoriano, con el propósito de ser un soporte para los egresados en el idioma inglés.
- Existe limitado número de capacitadores bien preparados para dictar los cursos, lo que causa malestar en el profesorado.
- Existe poca oferta de cursos y altos costos de los mismos, lo que constituyen una desventaja para que el docente en la lengua extranjera se desarrolle profesionalmente.
- Se cuenta con docentes con mínima cualificación y escasa experiencia en: áreas específicas, trabajo con diversas edades y niveles.
- Existen docentes desmotivados para continuar capacitándose, según entrevistas a docentes, todo esto por las múltiples actividades a ellos

encomendados, por factores como: investigación, proyectos, vinculación con la colectividad, por ende poco tiempo para capacitarse, además del factor más importante, la inestabilidad laboral, esto debido a que cada seis meses los docentes a contrato que son la mayoría, no saben si cuentan o no con el contrato para el próximo semestre, razón por la que al no contar con esta estabilidad, muchas veces el tema de la capacitación es poco prioritario de acuerdo a las circunstancias.

- Existen pocos capacitadores o formador de formadores que posean una vasta experiencia y conocimiento en la enseñanza de la lengua extranjera de forma específica.
- Durante los años 2008, 2009 ,2010 e inicios del 2011, los docentes de inglés de la Universidad Técnica de Ambato se limitaban a la capacitación de las jornadas académicas y uno o dos cursos en el idioma dictado por las editoriales de los libros, a partir de las nuevas leyes de educación superior, comienza un cambio buscando cursos y formas de capacitarse, lo lamentable es que aún se lo hace de manera aislada, esto debido a que no todos los docentes están masivamente involucrados en la capacitación, además de la inexistencia de políticas específicas para los docentes en esta área.
- El uso de MCER es utilizado aisladamente por las diversas carreras y el departamento, esto debido a la inexistencia de una política definida direccionada a los docentes de la lengua extranjera que debería funcionar a la par basada en el contexto ecuatoriano.
- La UTA carece de convenios para profesores del idioma inglés con universidades internacionales que motiven la capacitación del personal docente, por ende la poca preparación del profesorado en contextos donde la lengua es practicada.
- La universidad carece de programas de cooperación entre instituciones de educación superior internacional, lo que restringe la oportunidad a los estudiantes egresados y docentes de ganar experiencia y cualificación en la capacitación y enseñanza de la lengua.
- La ciudad de Ambato carece de centros certificados que programen cursos de capacitación continua en el idioma inglés, tampoco se ha encontrado alguna organización explícita dedicada a estas actividades en el centro del país.

6.3 Recomendaciones:

De acuerdo a los resultados y conclusiones de la investigación, las recomendaciones a continuación son sugeridas con el propósito de contribuir

con la capacitación del profesorado en el idioma inglés basado en sus necesidades dentro de la UTA:

- Es importante que los docentes formen parte principal del proceso de construcción de los diferentes programas de capacitación, toda vez que son ellos los únicos que conocen sus necesidades, así se podrá aprovechar la capacitación en un 100%, los recursos no serían mal gastados y los docentes estarían motivados a asistir a las capacitaciones que ellos mismo sugirieron.
- Debería existir una sola entidad encargada específicamente de la capacitación de los docentes del idioma inglés, toda vez que para que exista mejoramiento en el desarrollo de los profesionales se necesita personal plenamente comprometido con todos los docentes no solo con un grupo, carrera o departamento, a través de un plan estructurado con procesos de seguimiento, medición de impacto, asesoría y apoyo permanente, basándose en las necesidades no solo de los docentes de la universidad sino también a posteriori a todos aquellos egresados de la misma institución, sirviendo así a los docentes de inglés del centro del país.
- Los recursos económicos deberían ser utilizados de forma equitativa, esto debido a que todos los docentes pudieran tener la misma oportunidad de capacitarse con los mismos beneficios, dado que todos son parte de la misma comunidad universitaria, por lo tanto todos pagan o ninguno lo hace.
- El contar con políticas bien definidas por parte de las autoridades competentes en el tema de la capacitación de los docentes del idioma inglés, contribuirá a que los docentes busquen programas de su interés basados en el idioma, lo que dará como consecuente una mejor enseñanza en la lengua extranjera.
- Se debería establecer como objetivo, que todos los docentes del idioma inglés alcancen un mismo nivel en el idioma y luego todos deberían capacitarse en áreas específicas de acuerdo a sus necesidades, esto debido a que cada grupo se desempeña en diferente carrera y departamento.
- Luego de la detección real de las necesidades y con el propósito de proporcionar capacitación de calidad basada en áreas específicas, se debería buscar personal especializado, que se comprometa a trabajar por un lapso de tiempo (al menos dos años) en la universidad, con el fin de que exista continuidad en el proceso de capacitación.

- Como política interna, la UTA debería pedir que cada docente en el idioma inglés logre un nivel de competencia lingüística basado en el MCER o en un plan adaptado al contexto de nuestro país, como requerimiento para las diversas carreras y departamentos.
- Con el propósito de que los cursos sean de interés para el profesorado, se debería motivar a todos los docentes en el idioma inglés, a ser parte de la programación de cursos, a través de sugerencias que podrían ser realizados a través del uso de un blog creado por el organismo encargado de la planificación del mismo.
- Se debería contar con un grupo de docentes de la universidad, comprometidos a ser capacitados de la mejor manera a través de cursos intensivos, para llegar a ser formador de formadores en el idioma inglés, toda vez que no se cuenta con grupo alguno en la actualidad.
- La universidad debería contar con un grupo exclusivo encargado de actividades de planificación de cursos, promotores de eventos en el idioma, socialización de información relacionados al idioma inglés, con el propósito de mantener al profesorado en esta área al día de las nuevas cosas que ocurren al rededor de los docentes, toda vez que por diversas actividades del docente muchas veces no tienen conocimiento de varias actividades que se desarrollan dentro y fuera del país para el desarrollo profesional en la lengua extranjera.
- La UTA debería gestionar poder ser parte de alguna universidad u organismo internacional en forma cooperativa, que incentive la unión a programas de capacitación de profesores calificados y la experiencia de enseñanza en otros países, con el propósito de mejorar la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ofreciendo de esta manera a estudiantes egresados y docentes, la oportunidad de crecer profesionalmente en el contexto donde la lengua inglesa es hablada, mejorando por ende las destrezas en el idioma.

Es importante mencionar que en el transcurso de esta tesis hemos realizado las gestiones respectivas con ERASMUS MUNDUS, organismo Europeo que brinda capacitación a estudiantes, docentes y personal administrativo, a países de Sudamérica como países terceros, con el propósito de constituir un aporte a la Universidad Técnica de Ambato, mismo que aún sigue en proceso, pero que se espera sea un aporte significativo en cuanto a capacitación.

- Debería establecerse requerimientos cuidadosamente definidos por parte de las autoridades competentes en el momento de la contratación de los docentes, como cierta capacitación y tiempo mínimo de experiencia en primaria, secundaria y nivel superior, para así formar

parte de los docentes aspirantes a profesores de las universidades, motivando así a todos los catedráticos a trabajar en sus currículos para poder llegar a las aulas universitarias.

Motivar a los docentes con mejores condiciones de trabajo, aportará a que los profesores de inglés tengan predisposición, pero sobre todo se sientan comprometidos.

6.4 Sugerencia para investigaciones futuras

Luego de las conclusiones y recomendaciones, algunos estudios son recomendados para futuras investigaciones:

- Estudio de los Títulos y capacitaciones que tienen los docentes del idioma inglés
- Indagar el tipo de programas a los que asisten los docentes de inglés de la primaria y secundaria en el país.
- Investigar los libros y materiales con los que trabajan los docentes que imparten la lengua extranjera.
- Hacer un análisis del nivel de inglés con el que cuentan los docentes en el nivel superior.
- Detectar las falencias que tienen los docentes en las cuatro destrezas del idioma.
- Conocer el número de docentes en el nivel superior, capacitados en áreas específicas para dictar cursos a profesionales en la lengua extranjera.
- Estudiar los centros que ofertan cursos de inglés y el impacto de la enseñanza de los mismos.
- Investigar programas bien estructurados que hayan dado resultados favorables para la enseñanza del idioma.

6.5 Resumen

Al considerar las necesidades de capacitación y formación, debe tenerse en cuenta que éstas constituyen el insumo necesario para el diseño de un plan de capacitación, además recordar que por sí sola una detección de análisis de necesidades no tiene mucho alcance si no se logra transformar las necesidades encontradas en actividades educativas que cambien o direccionen la actitud, capacidad y calidad de las personas para hacer las cosas de

acuerdo con la planificación estratégica de cada unidad, en cumplimiento de las políticas institucionales. Méndez, Efrén (2004).

Por lo que para que este estudio contribuya a una mejora educativa en el idioma inglés, es preciso capacitar a todos los docentes a través de un sistema que siga procesos innovadores y bien definidos, basándose en las necesidades que el estudio ha arrojado y ha descubierto para alcanzar el fin propuesto, por lo que con la creación de un centro de capacitación continua y la organización bien planificada del mismo se pretende lograr que la universidad aporte personal debidamente preparado para enfrentar los retos de las nuevas generaciones y además ser pionero con este proyecto inexistente en el país.

Además la creación de este centro representará un reto para quienes formemos parte del mismo, toda vez que si se quiere que este proyecto sea reconocido y aporte significativamente con la capacitación de los profesores de inglés, se deberá trabajar en puntos claves que garanticen el éxito del mismo como: motivación, investigación, control de calidad, planificación, evaluación, seguimiento, medición de impacto, asesoramiento, apoyo permanente y autogestión. De la mano de entidades comprometidas a la ayuda de este tipo de proyectos.

Como un aporte extra, es necesario dar a conocer que la investigadora con el propósito de entregar resultados con un estudio de casos, quiso realizar un proyecto piloto de creación de un centro de capacitación continua, lo que no resultó debido a que para contar con docentes cualificados se realizó la gestión pertinente de solicitar desde la Embajada de los Estados Unidos el personal necesario, sin embargo se pudo conocer que existe muy poco personal disponible debido a que las agendas se encontraban llenas por un año.

Esto en el caso de los mejores docentes, y al buscar docentes especializados en entidades como Peace corps y Relo Andes de la embajada de USA que apoyan capacitaciones en el país y que cuentan con especialistas en algunas áreas, no pudieron contribuir para la realización del programado proyecto, toda vez que los mismos ya estaban comprometidos para capacitaciones en diferentes lugares hasta 2014 lo que no facilitó la realización del piloto, pero sirvió como antecedente para conocer el proceso y poder así solicitar los docentes especialistas y a la vez poder contar con la ayuda con una planificación previa.

6.6 Propuestas

Luego del análisis de la información, se ve conveniente plantear algunas alternativas de posible solución en torno al tema de forma micro que será llamada la UTA y meso mi país de origen Ecuador, dado que luego de la investigación, se quiere contribuir en el lugar de estudio la universidad, pero también se quiere aportar con una propuesta para el país, toda vez que este

trabajo supone un aporte importante para el mejoramiento de la educación en la lengua extranjera-inglés.

MICRO-Propuestas (Universidad Técnica de Ambato)

1. Con el propósito de promulgar la capacitación continua a todo el profesorado de la UTA en el área del idioma inglés y a la vez contar con beneficios para los usuarios en cuanto a horarios, variedad de cursos y hasta motivar el aporte a los portafolios profesionales, se propone crear educación a distancia con el desarrollo de cursos en línea, vinculados con la investigación, a través del uso de una plataforma virtual como Moodle u otras. Y/o a la vez gestionar con organismos internacionales, que trabajen a través de este sistema como por ejemplo Media mundus del programa Erasmus, procurando así reforzar mediante la red, la cualificación del personal docente.
2. La creación de una revista enfocada en temas de docentes investigadores en el idioma inglés, por parte de la Facultad de Ciencias Humanas y la Educación (FCHE) de la UTA, dirigido por la carrera de idiomas-inglés, encaminada a compartir aportes investigativos de proyectos realizados en el aula por los catedráticos de la universidad de todas las carreras y departamentos del idioma extranjero, así como grupos invitados de docentes de los diversos niveles educativos como, primaria y secundaria, interesados en el desarrollo profesional y en elevar su experticia en la carrera docente.

Con el propósito de aportar al enriquecimiento intelectual de todos aquellos docentes que se desempeñan en el área de la lengua extranjera inglés, con el propósito de compartir aportes de interés, útiles para el trabajo en el aula y la auto preparación.

3. Trabajar en proyectos institucionales, en los que como parte de las políticas institucionales se motive a que cada uno de los docentes en el idioma inglés participen anualmente en la realización de diferentes cursos como parte del currículo, así como, seminarios, conferencias, proyectos investigativos, mismos que deberán ser compartidos en colegios y universidades con el propósito de recibir retroalimentación de profesionales en el área y expertos si hubiere, comprometiéndose así a mejorar el portafolio docente, mismo que debería ser establecido como parte importante del docente de la UTA en el idioma inglés y en general.
4. Proponer la implementación y gestión de programas de cooperación internacionales como, Erasmus, para que tanto estudiantes como profesores puedan acceder a becas, mismas con las que puedan viajar fuera del país por periodos de tiempo que enriquezcan el aprendizaje de la lengua extranjera y a la vez puedan obtener títulos o certificados de estos países.

Es importante mencionar que como un aporte para la universidad objeto de estudio, la doctoranda durante el último año ha ido trabajando en la obtención del convenio Erasmus mundus como país tercero y a través de la gestión ha logrado obtener respuesta de la universidad de Porto-Portugal, misma que aceptó a la UTA como miembro asociado, lo que constituye una pequeña aportación como parte de la tesis doctoral.

5. Crear un centro de capacitación continua para los docentes en el idioma inglés, que haga la diferencia, toda vez que este no solo se encargará de una excelente capacitación del profesional basado en las necesidades, sino que como primer paso se interesará en el docente como ser humano, le brindará diferentes programas, mismos que contarán con, control de calidad, procesos de seguimiento, medición de impactos, asesoría y apoyo permanente, además de ofrecer información continua de los diversos eventos nacionales e internacionales, para así garantizar el mejoramiento de la enseñanza en el idioma inglés.

MACRO-Proyectos (Ecuador)

1. Proponer se desarrolle una política por parte del gobierno Ecuatoriano para el fomento del plurilingüismo, esto debido a que el castellano, el Kichua y el shuar son idiomas oficiales de relación intercultural. Los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan y en los términos que fija la ley. El estado respetara y conservara su conservación y uso, según la Constitución, de la república del Ecuador, 2008-Art.2, razón por la que aportaría significativamente a que el país cuente con un organismo bien estructurado para contribuir con la capacitación de los profesionales de las diversas lenguas habladas y enseñadas en el país.
2. Un proyecto de ley que contenga un marco de referencia que establezca Indicadores de competencias, con la utilización de un portafolio, así llamado por la unión europea.
3. Desarrollar una política plurilingüe que parta del gobierno, involucre a las universidades, a la los formadores de formadores, profesores y alumnos los cuales deben seguir pasos concretos para llegar a la excelencia.
4. Incentivar la creación de un centro de tecnologías educativas y formación plurilingüe, responsable de la formación de formadores de todas las áreas, dependiente del ministerio de educación.
5. Crear un centro de capacitación continua plurilingüe, que contenga las herramientas para promover y fomentar el plurilingüismo, mismo que acredite a todos los docentes, que se constituya como un paso para comenzar cambios educativos, seguidos de políticas bien definidas que

ayuden a una mejor capacitación del profesorado en educación, que cuente con los mismos estándares en todas las lenguas y como actor principal se encuentre implicado el gobierno, así como universidades públicas y privadas

PROPUESTA (PROYECTO-MICRO)

CENTRO DE CAPACITACION CONTINUA EN EL IDOMA INGLES-UTA

Nuestro proyecto pretende satisfacer necesidades en el sector micro es decir el ámbito de la UTA, toda vez que el propósito sería lograr resultados de forma interna, para luego contribuir con el sector meso en los que constan los colegios y escuelas de la provincia de Tungurahua y como objetivo final llegar al sector macro, que lo constituyen las escuelas y colegios de cada una de las provincias del país, con el propósito de mejorar el nivel educativo con la oferta continua de cursos de capacitación para los docentes EFL, ver gráfico 40.

Para su sostenibilidad convendría establecer una evaluación permanente, seguida por parte de un grupo de expertos escogidos por el proyecto, mismos que pueden ser personal parte de la UTA o fuera de ella, según las necesidades.

El plus del centro será que, este no solo se encargará de una excelente capacitación del profesional basado en las necesidades, sino que como primer paso se interesará en el docente, esto debido a que todas las instituciones piden, requieren y solicitan capacitación del profesorado, pero poco se interesan del docente como persona, es decir, como se siente emocional, anímica y físicamente con las múltiples actividades que tienen que realizar el día a día, con aulas extasiadas de estudiantes, proyectos, trabajos por calificar, planificaciones, conferencias, horas de investigación entre otros.

Razón por la que, el primer aporte de este centro sería incentivar a los docentes a sentirse bien con ellos mismos a través de charlas con enfoque motivacional, un masaje para lo anímico y ejercicio para la parte física, con el propósito de que a través de esto se pueda de alguna manera, motivar al profesorado a continuar en su proceso de desarrollo profesional, con ánimo y deseos de superación, haciéndole sentir importante para que así logre dar el ciento por ciento en sus actividades docentes, pues el docente sabrá que se lo valora, ya que la institución demostrará preocupación por su personal, factor principal para comenzar con la capacitación, misma que estará también basada en la necesidad del personal docente.

Pretendiendo con este aporte que los docentes conozcan que existe una entidad preocupada no solo por su parte intelectual, sino también por su parte emocional y física, pues esta entidad estará consciente de la importancia del ser humano dedicado a la docencia y de todas las actividades que debe realizar para poder compartir día a día en el aula de clase.

Adicionalmente, otro aporte significativo, sería que el centro estará siempre al tanto de los diferentes eventos nacionales e internacionales en el área de inglés, manteniendo así informados constantemente a toda la planta docente a través de los correos electrónicos u otros, lo que beneficiará a los catedráticos de la comunidad universitaria, toda vez que debido a las múltiples actividades diarias, varios profesionales no tienen conocimiento de los diversos eventos programados, lo que constituirá un aporte, toda vez que los docentes podrán asistir a los cursos de su interés, por otra parte, si el centro no contare con los cursos para beneficio del profesorado, el mismo podría proporcionar la información afín.

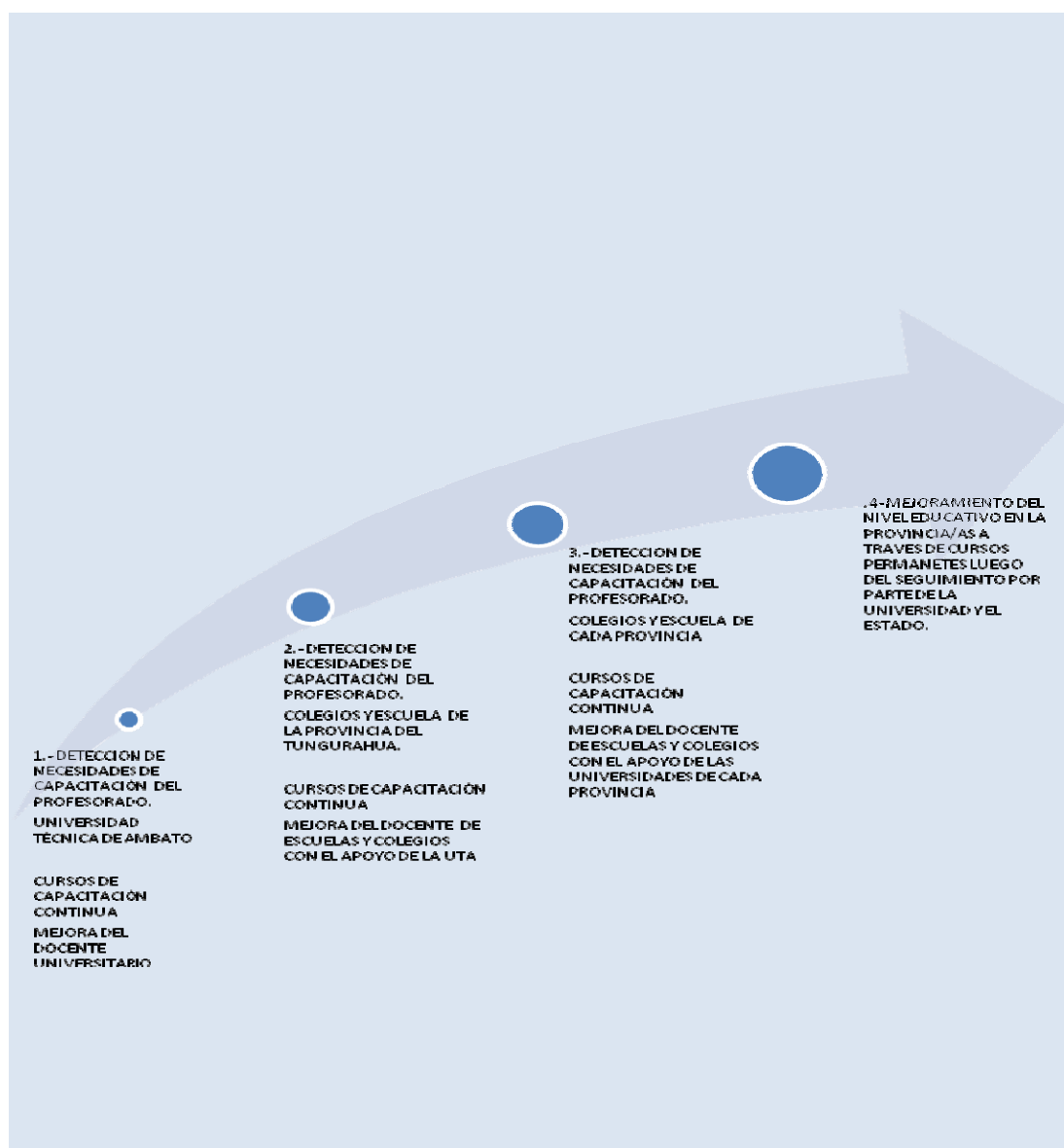


GRÁFICO No. 40. Pasos para cubrir necesidades en el idioma Inglés, gráfica realizada de un enfoque micro a lo meso.

Propuesta para la implementación de un centro de capacitación continua en el idioma inglés en la UTA (PROYECTO-MICRO)

1. Información básica

NOMBRE DEL PROYECTO: Centro de capacitación continua en el idioma Inglés.

Localización: Sector, cantón, provincia: Universidad Técnica de Ambato, Ambato, Tungurahua.

Productos a obtener con el desarrollo del proyecto: Docentes motivados y bien capacitados en el idioma inglés cubriendo las necesidades específicas requeridas para mejorar la calidad de enseñanza del idioma.

Duración (tiempo de ejecución): Durante todo el año

Monto total del proyecto: 10.000

Nombre de la Carrera ejecutora del proyecto: Carrera de Idiomas- Inglés, de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación.

Nombre de los proponentes del proyecto: Verónica Chicaiza

Población beneficiaria: Docentes de la UTA y del centro del país

Período de Ejecución: Enero 2014

Tipo de Proyecto: Investigación Evaluativa

Propósito: Resolver problemas identificados en la universidad y contribuir con la calidad educativa en el idioma inglés del centro de país.

Relación con la Política de Investigación de la UTA: Desarrollo humano y conflictividad social.

Fecha de presentación: Marzo, 2013

Fecha estimada de inicio: Enero, 2014

Fecha estimada de finalización: (indefinido)

Lugar de ejecución: Aulas de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación

PERFIL DEL PROYECTO

2. Justificación del proyecto

El tema de esta investigación, se realizó por la necesidad de conocer el porcentaje de capacitación que cada docente del idioma Inglés recibe mensual o anualmente en la UTA (Ambato) y a la vez conocer los tipos de cursos que son ofertados por universidades, instituciones educativas públicas o privadas y los diferentes organismos encargados del desarrollo de la educación y el mejoramiento continuo en el centro del país.

En el ámbito académico, el interés de un estudio del perfil del profesor de Inglés con capacitación en diferentes carreras o departamento, es debido a que se pretende conocer las características que han predominado en la preparación de los docentes del idioma extranjero, toda vez que los profesionales a nivel nacional en esta carrera obtienen títulos sin especialidad con menciones generales como: Ciencias de la Educación docencia en el idioma Inglés, Lingüística aplicada al Inglés, Lengua inglesa y lingüística, Inglés Nueva York (SENESCYT, 2011), además de docentes anglófonos que han dictado clases sin contar con un título de enseñanza en el idioma, los mismos que a partir de la nueva ley de educación superior en el artículo 150 literales a, b, c, d ya no pueden ser docentes si no cuentan con un título en el área afín en que ejercerán la cátedra. (LOES, 2010: 24).

Por lo que este proyecto se justifica desde tres puntos de vista: el práctico, el teórico y el metodológico. Práctico ya que la misma propone al problema planteado una estrategia de acción que al aplicarla contribuirá a resolverlo.

Desde el punto de vista teórico, esta investigación generará reflexión y discusión sobre el conocimiento existente del área investigada, ya que de una manera u otra se confrontan.

Desde el punto de vista metodológico, esta investigación estaría generando la creación de nuevos cursos de capacitación para la comunidad universitaria y el centro del país, lo que generaría profesionales competitivos satisfechos con ellos mismo.

En definitiva, el que existan profesionales capacitados en una entidad preocupada en motivar al docente, así como, acorde a las necesidades de los diferentes niveles con los que están trabajando, garantizará un mejor resultado en cuanto a las competencias adquiridas, utilización de metodologías afines al desarrollo de la malla curricular del idioma Inglés y así apoyar a que los profesionales puedan elaborar y planificar de manera adecuada la metodología manejada en los diferentes niveles, siendo importante la correcta manipulación de medios y recursos didácticos que permitan aplicar a la práctica la teoría de

la educación sustentada en las nuevas corrientes pedagógicas que propone entidades como: la Reforma Curricular del Ecuador, el Ministerio de Educación, las Reformas de las Universidades y el SENASCYT.

3. Antecedentes

Se ha procedido a realizar un riguroso análisis en las principales bibliotecas de universidades en el Ecuador como, UTA, Universidad Indoamérica, Universidad Católica, Universidad Central, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales del Ecuador (FLACSO) en ciudades como Ambato y Quito.

Además se han realizado exhaustivas búsquedas en fuentes importantes con valor científico en diversas bases de datos: ERIC, EBSCO, Wiley InterScience, Latindex, Redalyc, Informes, publicaciones de UNESCO, Canadian Center of Science and Education, The European Centre of Modern Languages ECML, sitio oficial de la Unión Europea y otras fuentes documentales en internet con relación al tema de estudio, lo que es importante mencionar toda vez que se han utilizado documentos de red minuciosamente seleccionados debido a la poca fuente bibliográfica impresa existente en la sociedad ecuatoriana basadas en las diferentes variables del tema expuesto.

Una vez realizadas las consultas, y analizada la información obtenida, podemos decir que se pudo constatar que no se dispone en existencia de investigaciones específicas en detección y análisis de necesidades de capacitación para profesores del idioma inglés. Si ha sido posible encontrar trabajos sobre las diferentes variables del tema, como la capacitación de los profesores de inglés, lo que ha brindado aporte al presente estudio.

Para esta primera parte de los antecedentes, destacamos el informe de Organization for Economic Co-operation and Development OECD (Mayo, 2010). En él se refleja los resultados del Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje, Teaching and Learning International Survey (TALIS). Dicho estudio abarca datos de una encuesta a 78.000 profesores en representación de los más de 2 millones con que cuentan los 23 países participantes de esta iniciativa. El estudio busca ayudar a que los países analicen y desarrollen políticas para que la profesión del educador sea más atractiva y eficaz. Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE, 2009) Entre las conclusiones se pueden mencionar;

Más de uno de cada tres profesores trabaja en un centro que, en opinión de su director, sufre la falta de profesores cualificados (OCDE, 2009). La ausencia de equipamiento adecuado y de apoyo educativo dificulta una enseñanza eficaz, así como el ausentismo docente y la falta de preparación pedagógica. Adicionalmente, los propios profesores a menudo no se consideran suficientemente preparados para enfrentarse a los desafíos que se les plantean.

Otro aspecto sobre el que aporta datos el mencionado informe, y que contribuyen con el tema del estudio es que, hay una importante demanda de desarrollo profesional docente no satisfecha. Si bien casi nueve de cada diez docentes declaran haber participado en actividades de desarrollo profesional, en muchos países el tiempo dedicado a ellas es reducido. No obstante, más de la mitad de los docentes hubieran querido tener más instancias de desarrollo profesional de las que han tenido. En países como México, Brasil o Malasia, la demanda insatisfecha supera el 80%, en Portugal llega al 75%, en Noruega y Bulgaria se encuentra entre el 60% y el 70%, mientras que en España, Corea, Italia y Australia se ubica entre el 50% y el 60% (OCDE, 2009, s/n).

Observamos que los países encuestados en el informe TALIS cubren una demanda insatisfecha de desarrollo profesional de más o menos 50% según la (OCDE, 2009), por lo que se reitera lo mencionado por PREAL, “es difícil exigir la excelencia en la docencia si sus aspirantes no reciben una formación inicial de alta calidad y los profesores en el aula no tienen suficientes conocimientos y sobre todo oportunidades de desarrollo profesional durante el transcurso de su carrera profesional. Desafortunadamente, según datos recientes de UNESCO, aproximadamente, un cuarto de los profesores del Ecuador de pre-primaria, primaria y secundaria no han recibido la cantidad mínima de formación docente (inicial o continua) requerida para enseñar al nivel correspondiente”. PREAL, (2010: 25).

En cuanto a la demanda de capacitación de los docentes de la ciudad de Ambato en comparación con los datos analizados en el estudio TALIS podría representar alrededor del 80% de formación autónoma y/o permanente según encuestas aplicadas para la investigación, lo anterior cimienta el hecho de que para mejorar la profesión del educador es necesario docentes bien cualificados, a través de programas adecuadamente organizados, planificados y evaluados, que cubran las necesidades que los docentes tienen en el área en la que trabajan y que motiven a la capacitación continua y la auto capacitación, con el propósito de afrontar los constantes cambios y demandas del entorno y así contar con profesionales competitivos para manejar los diferentes grupos del siglo XXI.

4. Objetivos

Objetivo General:

Crear un centro de capacitación continua para los docentes en el idioma inglés, que haga la diferencia, toda vez que este no solo se encargará de una excelente capacitación del profesional basado en las necesidades, sino que se interesará en el docente como ser humano y lo mantendrá siempre informado.

Objetivos Específicos:

- (1) Programar capacitación basada en las necesidades del profesorado para la enseñanza del idioma Inglés en la universidad Técnica de Ambato-Ecuador.
- (2) Disponer de cursos basados en charlas motivacionales para impulsar al docente como mejor ser humano.
- (3) Ofertar cursos permanentes con temas de interés para la comunidad universitaria, egresados de la UTA y el centro del país.
- (4) Contar con información de primera mano de los diferentes eventos a realizarse en el idioma inglés, con el propósito de mantener informada a la comunidad universitaria y con el transcurso del tiempo, el centro del país.

5. Beneficiarios

Directos: Docentes de la Universidad Técnica de Ambato

Indirectos: Docentes del centro del país.

6. Impacto esperado

Problemática comunitaria que espera resolver el proyecto: Se espera motivar a la comunidad universitaria a una constante capacitación para así mejorar la calidad educativa.

Contribución del proyecto a las metas del desarrollo del sector educativo en el contexto: El proyecto contribuirá como primer paso a motivar al profesorado, así como a satisfacer las necesidades de los docentes en cuanto a la capacitación en áreas específicas en las diversas carreras, tales como: fonología, psicolingüística, enseñanza del inglés para niños, negocios, metodología, elaboración de materiales de enseñanza, drama y literatura, sociolingüística, pedagogía, investigación entre otras, finalmente contribuirá un aporte toda vez que mantendrá al personal al día en conocimiento de los diferentes eventos nacionales e internacionales, todo esto con el propósito de motivar a los profesores en el idioma Inglés a mejorar su calidad en la enseñanza.

7. Valor agregado

Usuarios: Todos los docentes de la UTA (primera etapa), egresados de la UTA y docentes de Inglés en general (segunda etapa).

Productos a obtenerse con el desarrollo del proyecto: Docentes motivados y capacitados en áreas específicas y basados en las necesidades del profesional, así como bien informados en el idioma Inglés.

Servicios a brindarse con la ejecución del proyecto: Motivación para un mejor trabajo, información de primera fuente y capacitación continua basado en necesidades en el idioma Inglés.

8. Apoyo logístico

La secretaria de la carrera de idiomas-inglés, tendrá bajo su responsabilidad el registro y control de todas las actividades administrativas del evento, con la utilización de una página de registro de los estudiantes previa petición a decanato de la FCHE para la autorización y creación de la misma, así como la responsabilidad del costo e inscripción, control de asistencia, diseño de diplomas y mas actividades relacionadas a la parte administrativa, un chofer previa petición a Vicerrectorado para transporte de los instructores desde el hotel a la universidad lugar del desarrollo de la capacitación.

9. Calendario

Los cursos serán realizados los cuatro sábados de cada mes o de acuerdo a la necesidad del docente previa planificación

Fecha estimada de inicio: Enero, 2014

Fecha estimada de finalización: (indefinido)

Horarios:

| | | |
|-----------------|-----------------|----------|
| Lunes a Viernes | 7 : 00 a 9:00 | 40 horas |
| 4 sábados | 8:00am a 5:00pm | 32 horas |

10. Cronograma de Ejecución

CUADRO No. 74. Cronograma de ejecución

| ACTIVIDADES | AGO | SEP | OCT | NOV | DIC | ENE | FEB | MAR | ABR | MAY | JUN |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|------|-----|-----|-----|-----|-----|
| | | | | | | 2014 | | | | | |
| FASE DE PLANIFICACIÓN ANTES DE LA APROBACIÓN | | | | | | | | | | | |
| Encuestas para la detección de necesidades de capacitación | | X | | | | | | | | | |
| Análisis de los resultados de las encuestas | | X | | | | | | | | | |
| Análisis de la factibilidad del espacio físico para dictar los cursos | | X | | | | | | | | | |
| Gestionar la selección de los facilitadores para dictar los cursos | | | X | | | | | | | | |
| Definir los nombres de los cursos necesarios para satisfacer la necesidad de los docentes | | | X | | | | | | | | |
| Determinar el costo de los cursos | | | X | | | | | | | | |
| Receptar/hacer el syllabus o programa de los cursos a dictarse en los diferentes cursos | | | X | | | | | | | | |
| Definir los objetivos del modulo | | | X | | | | | | | | |
| Presentación del proyecto en la FCHE y en la carrera de Idiomas | | | X | | | | | | | | |
| Formar un consejo asesor del proyecto | | | X | | | | | | | | |
| Determinar las normas | | | X | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| de desarrollo de los cursos como horarios, movilización, duración entre otros. | | | | | | | | | | | |
| Presentación del proyecto para la aprobación | | | X | | | | | | | | |
| FASE DE PLANIFICACIÓN DESPUES DE LA APROBACIÓN | | | | | | | | | | | |
| Gestionar el espacio físico así como los equipos que serán asignado para el desarrollo de los cursos | | | X | X | | | | | | | |
| Gestionar la selección de los facilitadores para dictar los cursos | | | | X | | | | | | | |
| Realizar publicidad de oferta de los cursos | | | X | X | X | | | | | | |
| Diseñar una página electrónica para la inscripción de los participantes previa autorización | | | X | X | X | | | | | | |
| Realizar las encuestas para ser aplicadas en los cursos a ejecutarse | | | X | X | X | | | | | | |
| EJECUCIÓN DEL PROYECTO | | | | | | | | | | | |
| Ejecución del curso | | | | | | X | X | X | X | X | X |
| Evaluar a los participantes al inicio y finalización del/os curso/os | | | | | | X | X | X | X | X | X |
| Recopilar y analizar los resultados de la evaluación del/os curso/os | | | | | | X | X | X | X | X | X |
| Solicitar la opinión de los participantes en relación a la implementación de cursos de forma | | | | | | X | X | X | X | X | X |

| | | | | | | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|---|---|---|---|---|--|---|
| continúa en el idioma | | | | | | | | | | | | |
| Detectar en los grupos inmersos en los cursos a través de cuestionarios necesidades de capacitación para futuros programas | | | | | | X | X | X | X | X | | X |
| Escribir un informe al final de cada curso con el propósito de verificar si los objetivos del proyecto han sido alcanzados y a la vez determinar si es factible la realización del proyecto | | | | | | X | X | X | X | X | | X |

11. Presupuesto

CUADRO No. 75. Presupuesto

| DESCRIPCIÓN | INGRESOS | EGRESOS |
|---|----------|----------------------|
| SALARIO DE LOS DOCENTES ENCARGADOS DEL CENTRO (2) | | 5000 |
| SALARIO DEL DOCENTE POR CURSO | | 2000 |
| HOSPEDAJE | | 2000 |
| ALIMENTACIÓN | | 800 |
| TRANSPORTE | | 1000 (según el caso) |
| SUMINISTROS | | 700 |
| PUBLICIDAD | | 800 |
| OTROS | | 700 |
| TOTAL | | 13000 |

COSTO TOTAL DEL PROYECTO (USD) 13000

PROPUESTA (PROYECTO-MACRO)

CENTRO DE CAPACITACION CONTINUA PLURILINGUE

Plan de desarrollo

1. Misión

Impulsar la capacitación plurilingüe continua en diferentes modalidades, así como la certificación, la formación y actualización de recursos humanos de todo el país, con el propósito de lograr un mejor desempeño académico, laboral y profesional.

2. Visión

Ofrecer rigor académico en la capacitación plurilingüe con el propósito de mejorar la calidad de la educación.

3. Objetivo general

Implementar cursos de capacitación continua plurilingüe, volviéndolos una referencia en cada lengua.

4. Objetivo específico

Actualizar a los docentes que imparten las diferentes lenguas dentro del territorio ecuatoriano.

5. Metas

Actualizar continuamente y anualmente a los docentes del país.

Ofrecer cursos de interés por parte de la planta docente, a petición de las dependencias.

6. Acciones

- Establecer políticas y programas bien definidos que impulsen la capacitación continua plurilingüe.
- Crear cursos basados en los Indicadores del Marco Común Europeo de Referencia- MCER, adaptado al contexto.
- Impulsar la creación del Pase de lenguas extranjeras (PLE), en los idiomas que fueren convenientes.

- Crear un centro de monitoreo nacional de las lenguas y un diagnóstico de necesidades de formación o actualización.
- Difundir la oferta de actualización docente entre la población de profesores de lenguas
- Oferta de cursos en diversas modalidades.
- Establecer convenios de colaboración académica.
- Impulsar la movilidad docente.
- Incrementar la planta docente de los cursos de Formación de profesores de manera cualitativa y cuantitativa.

7. Indicadores

- Número de profesores actualizados

BIBLIOGRAFÍA

A

- Aguerrondo, I. (2004). Estrategias para mejorar la calidad y la equidad de la educación en la Argentina, en Tedesco, Juan Carlos (comp.). ¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?
- Aktouf, O. (1992). Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organizations. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 91.
- Alkhawalden, A (2011). Estudio a través de encuesta de las necesidades profesionales de un escogido de forma aleatoria de 125 profesores de inglés desde Amman, direcciones (1y2).
- Álvarez Aguirre, G. y Sánchez Prada, C. (2005). Teachers in a public school engage in a study group to reach general agreements about a common approach to teaching English. *PROFILE. Issues in a Teachers' professional development*, vol.6, 119-132.
- Álvarez Rojo, V. (2004). Las tutorías, otra forma de enseñar en la universidad. En: La tutoría, elemento clave en el modelo europeo de Educación Superior. Universidad de Salamanca.
- Álvarez, J. A. (2007). Secuencias didácticas de los docentes de inglés del Departamento de Lenguas de la Universidad de la Salle. Avances y reflexiones en torno a un proceso investigativo. *Actualidades Pedagógicas*, vol. 50, 117-137.
- Álvarez, V., et...al (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación. (EEES). Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, ISSN-e 1134-4032, Vol. 17, N°. 1.
- Ambert, Anne-Marie y otros (1995). Understanding and Evaluating Qualitative Research. En: Journal of Marriage and the Family, Nov. 1995, Vol.57, No, 4
- American Council on the Teaching of Foreign Languages. (1988). ACTFL provisional program guidelines for foreign language teacher education. *Foreign Language Annals*, 21, 71-82.
- Antón Ares, P. (2005). Motivación del profesorado universitario para la aplicación de las propuestas metodológicas derivadas de la utilización de las tecnologías de la información y de la

comunicación en la docencia, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4 (1), 101-110.

Antón Ares. P. (2009) Experiencia Formativa con el apoyo de las TIC's: Seminario de doctorado: "La Formación del profesorado en el marco del Espacio Europeo de Formación Superior" en Actas del V Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. Fargueta, F; Fernández, A. y Maiques J.M. (Eds.) Universidad Politécnica de Valencia. Valencia.

Aparicio, B., Benavides, J., Cardenas, M., Ochoa, J., Ospina, C., y Zuluaga, O. (1995): *Learning to Teach. Teaching to Learn*. COFE Project Working Document 5. London: Thames Valley University: 3-100.

Arcos, C y Espinosa, B. (2008). Desafíos para la Educación en el Ecuador. (1ra Edición): Calidad y Equidad. Quito-Ecuador. Flacso, 16.
Recuperado el 6 julio de 2011.

Ávalos, B (2002). La formación docente continúa en Chile. Desarrollo, logros y limitaciones, en aa. vv. Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países, Santiago de Chile: Unesco/orealc.

B

Berliner, D. C. (2000). A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education*, 51(5), 358-371.

Brooks, H. (1838-1918). *The Education of Henry Adams*. Pulitzer Prize in 1919. Buenos Aires: iipe-Unesco/Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Buttolph, J. y Joslyn, A.R. (1995). *Political Science Research Methods*. CQ Press, Washington, (3th edition), 240.

C

Canagarajah, S. (2005). *Reclaiming the local in language policy and practice*. (ed.). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.

Cannell, Ch. F.; Kahn, R.L. (1993). La reunión de datos mediante entrevistas. En Festinger, L.; Katz, D. Los métodos de investigación en ciencias sociales. México. Paidós, 162, 310.

Cárdenas, M. L. (2000). Action research by English Teachers. An option to make classroom research possible. *Colombian Applied Linguistics Journal*, vol. 2, n.º1, 15-26.

- Cárdenas, M. L. (2003). Teacher researchers as writers. A way to sharing findings. *Colombian Applied Linguistics Journal*, vol. 5, n. °1, 49-64.
- Cárdenas, M. L. (2004). Las investigaciones de los docentes de inglés en un programa de formación permanente. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 9, n. °15, 105-137.
- Cárdenas, M. L. (2006). *PFPD Red PROFILE - Red de profesores de inglés como lengua extranjera para el fortalecimiento de sus competencias comunicativa, pedagógica e investigativa en la educación básica y media*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia, Departamento de Lenguas.
- Cárdenas, M. L. y Nieto, M. C. (2007). *El papel de la investigación acción en el trabajo de grupos de estudio de docentes de inglés de educación básica y media del sector oficial*. Simposio Internacional Investigación Acción y Educación en Contextos de Pobreza. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Cárdenas, M.L; González, A y Álvarez, J. A (2010). El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones consensuales para Colombia. *Folios online*.2010, n.31 cited 2012-11-14, 49-68.
- Carr, W. Y Kemmis, S. (1983). *Becoming Critical. Knowing Through Action Research*. Palmer Press, Philadelphia.
- Carrera, P. y Fenández Dols, J.M. (s/f). La observación. Cuestiones previas. En Clemente Díaz, M. (Comp.). *Psicología Social. Métodos y Técnicas de Investigación*. Eudema, Madrid, 208-223.
- Castañeda, A. (2007). Trayectorias e identidades en la formación permanente de profesores de educación básica. I Congrès Internacional Noves tendencies en la formació permanent del professorat, Universidad de Barcelona.
- CEPAL (2007). *Cohesión social. Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Carib*. (LC/G.2335/Rev.1). Santiago de Chile. Naciones Unidas.
- Clavijo, A., Guerrero, C H., Torres, C., Ramírez, L M., y Torres, N E. (2004). Teachers Acting Critically upon the Currículum. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 9(15), 11-41.
- Cochram-smith, M. & Zeichner, K.M. (2005). *Studying Teacher Education. The report of the AERA panel on research and teacher education*. Mahwah, N.J y Londres. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Crookes, G. (2009). *Values, philosophies, and beliefs in TESOL*. New York: Cambridge University Press.

Curtain, H., & Pesola, C. (1994). *Languages and children. Making the match*. White Plains, NY: Longman.

Cuadernos de Investigación Educativa (2012). Vol. 3, N° 18 de Agosto. Publicación anual del Instituto de Educación de la Universidad ORT. Montevideo (Uruguay), 11-30. ISSN 1688-9304.

D

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 300-314.

Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. San Francisco. National Academy of Education.

Daunais, J.P. (1993). L'entretien non directif. En: Gauthier, B. *Recherche sociale: de la problématique a la collecte des données*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec. En Gauthier, 274.

Davis, P. and K. Plum. (1988). Teacher development for teachers not trainers. *IATEFL Newsletter*, 100, p. 40. Deprofessionalisation of Teachers in Spain. En *TNTEE Publications*, vol. 1, n° 2.

Desimone, L., Smith, T& Ueno, K. (2006). Are teachers who need sustained, content-focused professional development getting it? *An Administrator's*

Díaz- Maggioli, G. (2003, b). Professional development for language teachers. EDO-FL 03-03. *ERIC Digest*.

Diker, G y Terigi, F. (1997). ME del Ecuador La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta, Buenos Aires. Paidós. *Dilemma. Educational Administration Quarterly*, vol. 42, n. °2):179- 215.

DINIECE (2005). ME del Ecuador El desarrollo profesional docente. experiencias, temas, problemas. Primer avance: rffdc. Coordinación y redacción general. Juan Carlos Serra, Buenos Aires. Dirección Nacional de Investigación y Evaluación Educativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

E

Echeverría, B. (1997). ME del Ecuador Los Servicios Universitarios de Orientación. En, APODACA, Pedro y CLEMENTE, Lobato. Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación. Barcelona, Laertes.

Esteban, F y Buxarrais, M.R. (2004). ME del Ecuador El aprendizaje ético y la formación universitaria. Más allá de la casualidad. En revista Interuniversitaria. Teoría de la Educación, vol. 16: 91-108.

Esteve, J. M. (1987). El malestar docente, Barcelona. Laia.

Esteve, J.M. (2000). The Transformation of Teachers' Role at the end of Twentieth Century. New Challenges for the Future. Educational Review, 52 (2), 197-208.

Esteve, J. M. (2005). Identidad y desafíos de la condición docente. Seminario Internacional. La renovación del oficio del docente, vocación, trabajo y profesión en el siglo xxi. Organizado por el iipe-Unesco sede Buenos Aires. 9, 10 y 11 de noviembre de 2005.

Esteve, J. M. (2009). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento, en C. VÉLAZ DE MEDRANO y D. VAILLANT (coords.). Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Madrid. OEI.

European Commission. (2001). Report from the Commission - The concrete future objectives of education systems. Brussels. Comission of the European Communities. European Council 2000. Presidency conclusion. Lisbon European Council – 23 and 24 march. Brussels. Council of the European Council.

Eurydice. (2002). The teaching profession in Europe. Profile, trends and concerns. General lower secondary education. Initial training and transition to working life. Volume 1. Brussels: Directorate-General for Education and Culture.

Eurydice. (2004). The teaching profession in Europe. Profile, trends and concerns. General lower secondary education. Keeping teaching attractive for the 21st century. Volume 4. Brussels: Directorate-General for Education and Culture.

Eurydice. (2006). Quality assurance in Teacher Education in Europe. Brussels. Directorate-General for Education and Culture.

F

Faltis, C. J., & Merino, B. J. (1992). Toward a definition of exemplary teachers in bilingual multicultural school settings. In Padilla, R. V., & Benavides, A.

H. (Eds.). *Critical perspectives on bilingual education research*. Tempe, AZ. Bilingual Press, 277-299.

Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice. Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103 (6), 1013-1055.

Fenstermacher, G. y Richardson, V. (1998). La obtención y reconstrucción de debates prácticos en la enseñanza. *Revista de Estudios del Currículum*, vol. I, no 3.

Fontana A.; Frey, J. H. (1994). Interviewing The Art of Science. En N.K. Denzing. Y.S. Lincoln. (s/f). (eds) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Sage.

Freeman, D. (1989). Teacher training, development and decision-making. A model of teaching and related strategies for language teacher education. *TESOL Quarterly*, vol. 18, n. °3, 501-514.

Freeman, D. (1998). *Doing teacher research. From inquiry to understanding*. New York. Heinle & Heinle.

Fuensanta, P. Martínez, P. Da Fonseca, P y Rubio, M (2005). ME del Ecuador. Aprendizaje, Competencias y rendimiento en Educación Superior. Madrid. Editorial La Muralla.

G

Gadamer, H. G. (1999). *Verdad y método (I)*. Salamanca-España: Ediciones Sígueme.

Galindo, L.J. (1998). Sabor a ti. Metodología cualitativa en investigación social. Xalapa. Universidad veracruzana: 205-506.

García Álvarez, J (s/f). La formación del profesorado basada en el centro, I.C.E. Universidad de Deusto. Bilbao. Editorial Mensajero.

García Galiano, M. R. (1995). Educación permanente, base de la educación del futuro”, Málaga. Puerta Nueva Revista de Educación, nº 24:40-43.

García Suárez, J. A. (1988). La formación del profesorado ante la reforma de la enseñanza. Plan de formación, Barcelona, PPU.

Garza, S. A., & Barnes, C. P. (1989). Competencies for bilingual multicultural teachers. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 5: 1-25.

- Gelpi, E. (1980). Educación Permanente y relaciones internacionales, Revista Educar, nº 7: 9-21.
- Gelpi, E. (1990). Educación Permanente. Problemas laborales y perspectivas educativas. Madrid. Editorial Popular.
- Glisan, E. W. (1996). A collaborative approach to professional development. In R. C. Lafayette (Ed.), National standards. A catalyst for reform (pp. 57-95). Lincolnwood, IL. National Textbook.
- Glisan, E.W., & Phillips, J.K. (1988). Foreign languages and international studies in the elementary school. A program of teacher preparation. Foreign Language Annals, 21: 527-533.
- Golub, L. (1980). Teacher preparation in bilingual education. In Padilla, R. V. (Ed.), Ethno perspectives in bilingual education research, vol II. Theory in bilingual education. Ypsilanti. Eastern Michigan University: 388-409.
- González Maura, V. (2004b). ME del Ecuador El profesorado universitario. Su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional. En Revista Iberoamericana de Educación.
- González Tirados, R.M. (1983). Influencia de la naturaleza de los estudios universitarios en los estilos de aprendizaje de los sujetos. Tesis Doctoral publicada en 1985. Madrid. Servicio de Publicaciones Universidad Complutense.
- González, A. (1995). *Language attrition and retention among non native speaker EFL teachers*. Doctoral dissertation State University of New York at Stony Brook.
- González, A. (2000). The new millennium, more challenges for EFL teachers and teacher educators. *Colombian Applied Linguistics Journal*, vol. 2, n. °1, 5-14.
- González, A. (2003). Who is educating EFL teachers? A Qualitative Study of in-service in Colombia". *Íkala, Revista de Language y Cultura*. 8(14), 153-172.
- González, A. (2007). Professional development of EFL teachers in Colombia. Between colonial and local practices. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 12, n.°18, 309-332.
- González, A. (2009). On alternative and additional certifications in English language teaching. The case of Colombian EFL professional

development. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 14, n.º22,183-209.

González, A., Montoya, C. & Sierra, N. (2002). What do EFL Teachers seek in Professional Development Programs? Voices from the Teachers. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 7, 29-50.

González, M. (1995). Formación docente. Perspectivas desde el desarrollo y del conocimiento y la socialización profesional .España: Editorial PPU, S.A.

González, Maura, V. (2004). ME del Ecuador La formación de profesores responsables a través de la investigación-acción. En *Revista de Investigación Educativa*. Barcelona. Vol. 22, n.º 2, 417-442.

González, Maura, V. (2004). ME del Ecuador La investigación como eje transversal de la formación posgraduada del docente universitario. *Revista Kaleidoscopio* (s/f). Revista Arbitrada de Educación, Humanidades y Artes. Universidad Nacional Experimental de Guayana. Venezuela. Vol. 1, n.º 2, Julio- Diciembre,:89-96.

Grawitz, M. (1984). Métodos y técnicas de las ciencias sociales. México, Editorial mexicana, 188.

Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículo*. Madrid. Morata JACKSON.

Guash, O. (1997). Observación *Participante*. Cuadernos Metodológicos del CIS, Nº 20, CIS. Madrid,: 37.

Guerrero, L. M. (s/f). La entrevista en el método cualitativo, 2.

Guntermann, G. (1992). *Developing tomorrow's teachers of world languages. ERIC Digest*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.

Gutiérrez, A. (1999). Un día antes de la complejidad. En RELEA. Nº 7. Caracas. CIPOST.

H

Hawes Barrios, G y Donoso Díaz, S. (2003). Análisis del concepto de la docencia en profesores universitarios, un estudio cualitativo. En *Education policy análisis archives*, 11.

Hegel, G. W. F. (2006): *Fenomenología del espíritu*. México. Fondo de Cultura Económica.

Hill, J. D., & Flynn, K. M. (2006): *Classroom instruction that works with English language learners*. Alexandria. Association for Supervision and Curriculum Development.

Hudson, B., Zgaga, P., y Astrand, B. (2010). Advancing quality cultures for teacher education in Europe. Tensions and Opportunities. Ljubljana. Umeå School of Education, Umeå University.

Humphrey, D.C., Wechsler, M.E., y Hough, H.J. (2008). Purchase Characteristics of Effective Alternative Teacher Certification Programs. Teachers College Record. 110 (1), 1-63.

I

Ingersoll, R. M. (2001). "The realities of out-of-field teaching. In Educational Leadership, 58(8), 42-45.

Imbernón, F. (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona. Ed. Graó.

Imbernón, F. (1997). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. *Hacia una nueva cultura profesional*, 37-60. Barcelona. Editorial Graó.

Imbernón, F. (1999). Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado. En FERRERES, V. e IMBERNÓN, F. Formación y actualización para la función docente, 25-34. Madrid. Síntesis.

Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En MARCELO, C. (editor). La función docente, 27-41. Madrid. Síntesis.

Imbernón, F. (2002). La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Barcelona. Editorial Graó.

Iranzo, P; Barrios, Ch y Ferreres, V. (2004). Procesos de desarrollo y de aprendizaje profesional del docente universitario a partir del análisis de las situaciones formales de la docencia. III Simposium Iberoamericano de docencia Universitaria. AIDU. Universidad del Deusto.

J

Jacobson, L. (2008). Economics and early learning. Education Week, : 27,38, 5.

James, P. (2001). *Teachers in action. Tasks for in-service language teacher education and development*, Cambridge, Cambridge University Press.

Johnson, K. E. (2009). *Second Language teacher education. A sociocultural perspective*, New York, Routledge.

Joint National Committee for Languages (1997). Professional development for foreign language teachers. Preparing educators for the 21st century, Washington, DC. Author.

K

Kallestad J.H y Olweus, D. (1998). Teacher's emphasis on general educational goals. A study of Norwegian teachers. In *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42(3), 257-279.

Kelly, M (2002). The Training of Teachers of a Foreign Language. Developments in Europe. A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture. Revised Report August 2002. School of Modern Languages, University of Southampton, SO17 1BJ, UK.

Kemmis, S. & Mc Taggart, H. (1989). *The action research planner*, Victoria, Deakin University Press.

Knight, S.L., Pedersen, S., y Peters, W. (2004). Connecting the University with a Professional Development School. Pre-service Teachers' Attitudes Toward the Use of Compressed Video. *Journal of Technology and Teacher Education*, 12(1), 139-155.

Knowles, M. (1984): *Andragogy in Action*, San Francisco, Jossey-Bass.

Kumaravadivelu, B. (1994). The post-method condition. (E) merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, vol. 28, n. °1, 27-48.

Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods. Macro strategies for language teaching*, New Haven, Yale University Press.

Kumaravadivelu, B. (2006). TESOL Methods. Changing tracks, challenging trends. *TESOL Quarterly*, vol. 40, 59-81.

L

Lange, D. (1991). Implications of recent reports on teacher education reform for departments of foreign languages and literatures. *ADFL Bulletin*, 23, 28-34.

- Lázaro, A. (1997). La acción tutorial de la función docente universitaria. En APODACA, P. y CLEMENTE, L., Calidad en la Universidad. Orientación y Evaluación. Barcelona. Laertes.
- Lázaro, A. (2004). Características y expectativas de la Tutoría Universitaria. En La tutoría: elemento clave en el modelo europeo de Educación Superior. Universidad de Salamanca.
- Lemaitre, M. (2006). Diseño de un sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Capacitación y Formación Profesional. Ministerio de Trabajo y Secretaría Técnica del Frente Social.
- Lessard-Hébert, M.; Goyette, G.; Boutin, G. (1990). Recherche Qualitative. Fondements et pratiques. Montréal.Éditions Agence d'Arc, Inc, 155.
- Loeb, S., Rouse, C. & Shorris, A. (2007). "Introducing the Issue". *Project Muse Scholarly Journals on line*, vol. 17, n. °1, 3-13 spring
- Lucas, C. (1988). A model for teacher development in a large EFL institution. *IATEFL Newsletter*, 100, 42.

M

- Malagón, L. & Cárdenas, M. L. (2007). La creación de grupos de estudio. Vivencias en el marco de un programa de formación permanente de docentes de inglés, *Signum*, vol. 10, n. °1, 73-94.
- Manrique, L. E. (2010). Formación del profesorado para el cambio educativo, Barcelona, Ediciones Universitarias de Barcelona.
- Marcelo García, C. (1989). Introducción a la formación del profesorado. Teorías y Métodos, Sevilla, Universidad de Sevilla.
- Marcelo García, C., Y Mingorance Díaz, P. (EDS.) (1992). Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional (II), Sevilla, Universidad de Sevilla.
- Marcelo, C. (1994). Formación del profesorado para el cambio educativo, Barcelona, PPU.
- Marcelo, C. (1999). Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona, Ediciones Universitarias de Barcelona, S.L.
- Marcelo, C. (2001). La función docente nuevas demandas en tiempos de cambio. En La función docente. Carlos MARCELO (edit.), Madrid,: 9-21, Síntesis.

- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid, Narcea.
- Marchesi, A. (2010). Estrategias para el cambio educativo, en *Revista de Pensamiento Iberoamericano*.
- Martínez Boom, A. (1990). La enseñanza como posibilidad del pensamiento. En *Pedagogía, discurso y poder*, Bogotá-Colombia, CORPRODIC.
- Martínez M. Miguel (1994). La investigación cualitativa etnográfica en educación. México, Trillas, 65.
- Martínez, M. Buxarrais, M.R y Esteban, F. (2002). La Universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, (29), 17-43. Madrid, OEI.
- Mayer, R.; Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 308.
- MC Nulty, M. & Quinchía, D. (2007). Designing a holistic professional development program for elementary school English teachers in Colombia. *PROFILE. Issues in Teachers' Professional Development*, vol. 8, 131-143.
- Medina, G. (1979). La educación permanente en América Latina. Estado Situación y Políticas de la UNESCO en este campo. Cuadernos del CREFAL 6. Biblioteca digital.
- Méndez M.E. (2004). El Diagnóstico de Necesidades de Capacitación es un Asunto Local. *Revistas de Ciencias Administrativas y Financieras de la Seguridad Social*, v.12 n.1. San José.
- Menken, K., & Antunez, B. (2001). *An overview of the preparation and certification of teachers working with limited English proficient (LEP) students*. Washington, D. C.: U.S. Department of Education.
- Menz, W. (2009). *Effectiveness of Ohio Teacher Education Programs For Meeting The Educational Needs Of English Language Learners*. Thesis. University of Cincinnati.Ohio.
- Met, M. (1989). Walking on water and other characteristics of effective elementary school teachers. *Foreign Language Annals*, 22,175-83.
- Milk, R., Mercado, C., & Sapiens, A. (1992). Re-thinking the education of teachers of language minority children. Developing reflexive teachers for

changing schools. Occasional papers in bilingual education, number 6. Washington, D. C. National Clearinghouse for Bilingual Education.

Miller, E. (2002). Políticas de formación docente en la mancomunidad del Caribe, en Varios Autores (2002), Formación docente, un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC.

Minsun Kim, M., Andrews, R.L. y Carr, D.L. (2004). Traditional versus Integrated Preservice Teacher Education Curriculum. A Case Study. Journal of Teacher Education, 55(4), 341-356.

Minaya-Rowe, R. (s/f). Practicing a new vocabulary. Teacher training in the bilingual classroom. The Journal of Educational Issues of Language Minority Students, 6, 1 - 10.

Montero Mesa, L. Y Vez, J. M. (1998). Processes of Professionalization and Morduchowicz, A. (2002). Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes, Documento N° 23 del gtd-preal, preal.

N

Narváez, E. (2005). La formación permanente de maestros desde la pedagogía por proyectos. *Lenguaje*, vol. 33, 241-283.

National Center for Education Statistics. (1976). State certification requirements for teachers for bilingual education programs. Washington, D.C. NCES, 1976.

Navarro, J.C y Verdisco, A (2000b). Teacher training, what works and what doesn't. Innovations and trends in Latin America, en TechKonwLogia, Knowledge Enterprise.

Nettles, M. T. (n.d.). Assessing progress in minority access and achievement in American higher education. Denver, Education Commission of the States.

North Carolina Department of Public Instruction/Center for Applied Linguistics. (1992). Elementary school (K-8) foreign language teacher education curriculum. Washington, DC. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.

O

OECD. (2004). Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers - Final Report. Teachers Matter. Paris, OECD Publishing.

OCDE. (2005). Política de educación y formación, Los docentes son importantes atraer, formar, y conservar a los docentes eficientes. En inglés bajo el título. Teachers Matter, Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers.

OEI, (2010). Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Bravo Murillo, 38. Madrid, España.

P

Padilla, R. (1999). La formación de docentes para la educación bilingüe. Ponencia presentada en el Coloquio Internacional: In Search of a Border Pedagogy: Bilingualism and Professional Development in Schools, Adult Education and the Business Sector 20 - 23 de enero de 1999, El Paso y Ciudad Juárez

Padilla, R. V. (1981). (Ed.). Ethnoperspectives in bilingual education research, vol. III. Bilingual education technology. Ypsilanti, Eastern Michigan University.

Padilla, R. V. (1984). Federal policy shifts and the implementation of bilingual education programs. In García, J. A., Córdova, T., & García, J. R. (Eds.), The Chicano struggle. Analyses of past and present efforts. Tempe, AZ: Bilingual Press, : 90-110.

Perazza, R. (2006). Normativa y carrera docente, Buenos Aires, Centro de Estudios de Políticas Públicas.

Papanastasiou, E.C., Tatto, M.T., y Neophytou, L. (2011). Programme theory, programme documents and state standards in evaluating teacher education. Assessment & Evaluation in Higher Education, doc: 10.1080/02602938.2010.534760

Pérez Luna, E. (2009). Formación del docente y espacios de transversalidad. En Pedro J. Rivas. Colección Cuadernos Educere No.7 .Educación: formación docente y postmodernidad. Mérida-Venezuela . 1a edición, enero 2009, 57-61.

Pérez Gómez, A. I. (1993). La formación del docente como intelectual comprometido. Signos. Teoría y práctica de la educación, nº 8/9, 42-53.

Phillips, J. K. (1991). Upgrading the target language proficiency levels of foreign language teachers. ERIC Digest. Washington, DC, ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.

Phillips, J. K., & Lafayette, R. C. (1996). Reactions to the catalyst: Implications for our new professional structure. In R. C. Lafayette (Ed.), National standards: A catalyst for reform (:197-209). Lincolnwood, IL. National Textbook.

Plan Nacional de Ingles, (2007). Ministerio de Educación Pública, Ministerio de Comercio Exterior, Ministerio de Economía Industria y Comercio, Instituto Nacional de Aprendizaje, Coalición Costarricense de Iniciativas de Desarrollo, Proyectos estrategia siglo XXI.

Pont, B. (2003). *Beyond Rhetoric: Adult learning policies and practices*. Paris, Organization for Economic and Cooperative Development.

PREAL (2010). Sinopsis educativa. Desarrollo profesional docente: hallazgos del estudio TALIS.

PREAL, Fundación Ecuador y Grupo Faro (2010). *¿Cambio educativo o educación para el cambio? Informe de progreso educativo Ecuador*.

Q

Quintero, J., López, M. & Zuluaga, C. (2003). La investigación-acción mejora la planeación de clases en lengua extranjera. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 8, n. °14, 39-56.

R

Ramos Requejo y otros (1991). Otro profesor, otra formación, Cuadernos de Pedagogía, nº 196.

Ravela, P. (2009). La evaluación del desempeño docente para el desarrollo de las competencias profesionales en E. MARTÍN y F. MARTÍNEZ RIZO (coords.), *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Madrid: OEI.

Reyes Mazón, M. (n/f). Teacher education in light of population trends. The Journal of Educational Issues of Language Minority Students, 10,185 - 193.

Riasat A., Muhammad S.K., Safdar R. G., Saqib S., Inamullah K.(2010). Teachers' Training-A Grey Area in Higher Education. Institute of Education & Research University of Science & Technology, Bannu, (NWFP) Pakistan.

Richards, J. & Farrell, T. (2005). *Professional development for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards J. & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rodríguez, A. M. (1980). Empirically defining competencies for effective bilingual teachers: A preliminary study. In Padilla, R. V. (Ed.), *Ethnoperspectives in bilingual education research*, vol. II. Theory in bilingual education. Ypsilanti, Eastern Michigan University, 372-387.

S

Sampieri, R. (1991). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: McGraw—Hill de México, 385-454.

Sánchez, J. A. (2001). El desarrollo profesional del docente universitario. *Revista Universidades* (22) UDUAL México.

Sandoval Flores, E. (2001). Ser maestro de secundaria en México: condiciones de trabajo y reformas educativas, en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 25, Monográfico Profesión Docente. Santiago de Chile: Unesco/orealc.

Santos Guerra, M. A. (1999). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden, Sevilla, *Perspectiva Cep*. Revista de los Centros de Profesorado de la Junta de Andalucía, n° 1, Consejería de Educación y Ciencia, págs. 19-38.

Saravia, L y Flores I. (2005). Ministerio de Educación DINFOCAD-PROEDUCA-GTZ. La formación de maestros en América Latina. Estudio realizado en diez países. (1ra Ed.) Lima, Perú.

Saulnier-Cazals, J. (1997). Educación en la orientación en la Universidad .En: APODACA, Pedro y CLEMENTE, Lobato. *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*. Barcelona, Laertes.

Schon, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.

Schwartz, H.; Jacobs, J. (1984). *Sociología cualitativa*. México. Editorial trillas, 62.

Secretaría de Educación de Bogotá D. C. (2006). Plan territorial de formación docente 2006-2007. Una oportunidad de transformación Pedagógica de

la escuela. Bogotá: Serie Lineamientos de Política Alcaldía Mayor de Bogotá.

Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. New York: Routledge.

Sierra, A.M. (2007). The professional development of a facilitator through a study group. *PROFILE. Issues in a Teachers' Professional Development*, vol. 8, : 91-101.

Simões, A. (1992). Critical pedagogy in bilingual education: Language proficiency and bilingualism. In Padilla, R. V., & Benavides, A. H. (Eds.), *Critical perspectives on bilingual education research*. Tempe, AZ: Bilingual Press, :110-124.

Sithamparam, S., and M. Dhamotharam (1992). Peer networking: Towards self-direction in teacher development. *English Teaching Forum*, 30, 12-15.

Smith, J. P., & Edmonston, B. (1997). (Eds). *The new Americans: Economic, demographic, and fiscal effects of immigration*. Washington, D.C.: National Academy Press.

Snoek, M., Uzerli, U., y Schratz, M. (2008). Developing Teacher Education Policies through Peer Learning. En B. Hudson y P. Zgaga (eds.), *Teacher Education Policy in Europe. A voice of Higher Education Institutions* (pp. 135-156). Ljubljana: Universities of Umea and Ljubljana.

Snow, C.E., Griffin, P., y Burns, M. S. (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: preparing teachers for a Changing World*. San Francisco: National Academy of Education.

Sosa Espinoza, Myriam, (2007). Tesis Aporte de la capacitación docente al mejoramiento de la calidad académica de las instituciones educativas secundarias del distrito de vitarte, Universidad Peruana Unión.

Soussan, G. (2002). La formación de los docentes en Francia. Los institutos universitarios de formación de maestros-iufm, en aa. vv.: (2002) *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países*.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como la base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

T

- Taylor, S.J.; Bogdan, R. (1996). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona, Paidós.
- Tedick, D. J., & Tischer, C. A. (1996). Combining immersion experiences and pedagogy for language teachers: Lessons learned and changes implemented. *Foreign Language Annals*, 29,415-427.
- Tedick, D. J., & Walker, C. L. (1996). Foreign languages for all: Challenges and choices. Lincolnwood, IL: National Textbook.
- Tenti Fanfani, E.(2006). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, Buenos Aires: Siglo xxi Editores.
- Terigi, F (2010). PREAL serie documentos No.50. Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina .Primera Edición. Santiago-Chile. Recuperado el 26 de febrero de 2011.
- Terigi, F (2006). Las otras primarias y el problema de la enseñanza, en *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires: Fundación osde/ Siglo
- Thorne, K. (2003).Blended learning: how-to integrate online & traditional learning, Londres: Kogan.xxi.
- Torres, R (s/f). América Latina: Más de cuatro décadas de metas para la educación (1980-2021).OTRA EDUCACION. El laberinto de la "cooperación internacional" en educación / The labyrinth of "international cooperation" in education. Mytos de educación para todos.
- Tokuhamu, T (2011). Congreso de calidad educativa.Que hacen los mejores maestros. Quito-Universidad San Francisco de Quito.IDEA
- Tremblay, M. A. (1968). Initiation a la recherche dans les sciences humaines. Montréal.McGraw-Hill.
- Troike, R. C., & Saville-Troike, M. (1982). Teacher training for bilingual education: An international perspective .In Hartford, B., & Valdman, A. (Eds.), Issues in international bilingual education. The role of the vernacular. New York: Plenum,:199-219.
- Trucco, D. (2005). Aprendizajes sobre la calidad de la educación, en *Revista Latinoamericana de Desarrollo Humano*.
- Tuning (2002). Tuning Educational Structures in Europe.Informe final. Proyecto Piloto-Fase1.

U

UNESCO/OFICINA REGIONAL DE EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (OREALC) (2000). *Primer estudio internacional comparativo en lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*. Segundo informe. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

UNESCO. (2001): Informe de la UNESCO: *Teacher Education Through Distance Learning: Technology – Curriculum – Cost – Evaluation*.

UNESCO (2006). Modelos innovadores en la formación inicial docente. Santiago de Chile: UNESCO.

UNESCO (2007). Good Practices in Education for Sustainable Development: Teacher Education Institutions. Paris: UNESCO.

Urška Sešek (2007). English for teachers of EFL – Toward a holistic description. Department of English, Faculty of Arts at the University of

Ljubljana, Asˇkercˇeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenia. English for Specific Purposes. 411–425.

Usma, J. A. (2009). Education and language policy in Colombia: Exploring processes of Inclusion, Exclusion, and Stratification in Times of Global Reform. *PROFILE, Issues in Teachers' Professional Development*, vol. 11, 123-142.

V

Vaillant, D. (2005). Formación de docentes en América Latina. Re-inventado el modelo tradicional, Barcelona, Octaedro.

Valdés, G. (1995). The teaching of minority languages as academic subjects: Pedagogical and theoretical challenges. *The Modern Language Journal*, 79, 299-328.

Valle, J.M., y Manso, J. (2011). La nueva formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: modelo para la selección de buenos centros de prácticas. *Revista de Educación*, 354 (1) ,263-290.

Vaniscotte, F. (1998). La Formación continua de profesorado: perspectivas en la Europa del mañana, *Revista de Educación*, nº 317,81-96.

Vizek Vidovic, V., y Domovic, V. (2008). Researching Teacher Education and Teacher Practice: the Croatian Perspective. En B. Hudson y P. Zgaga (eds.), *Teacher Education Policy in Europe. A voice of Higher Education Institutions* (pp. 303-312). Ljubljana: Universities of Umea and Ljubljana.

- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers, *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.
- Vergara, O., Hernández, F. & Cárdenas, R. (2009). Classroom Research and Professional Development. *PROFILE. Issues in a Teachers' Professional Development*, vol. 11, 169-191.
- Vez, J. M. (2001). Formación en Didáctica de la Lenguas Extranjeras. Sarmiento: Homo Sapiens, Argentina.
- Vezub, L. (2010). El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concepciones, políticas y experiencias. - 1a ed. - Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPEUnesco, 2010.
- Villar Angulo, L. M. (1996). La Formación Permanente del Profesorado en el nuevo Sistema Educativo de España, Madrid, Oikos-Tau.
- Villegas-Reimers, E (2003). Formación docente en los Estados Unidos de Norteamérica: tendencias recientes en sus prácticas y políticas, en aa. vv.: Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países, Santiago de Chile: Unesco/orealc, 2002.
- Villegas-Reimers, E (2003). Teacher professional development: an international review of the literature, Paris: International Institute for Educational Planning.

W

- Wallace, M. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woodward, T. (1991). *Models and metaphors in language teacher training. Loop input and other suggestions*. Cambridge: Cambridge University Press

Y

- Young, P. (2001). District and state policy influences on professional development and school capacity. In *Educational Policy*, 15(2), 278-301.
- Yus, R. y López, B, (1988), "Papel de los Centros de Profesores. Una concepción sistémica y evolutiva de la formación continua del profesorado: experiencia y perspectiva para una planificación unitaria", *Puerta Nueva*, nº 8, 6-21.

Z

Zabalza, M. A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid. Narcea.

Zimmer-Loew, H. (1996). Professional policy in foreign language education: What it is and how we get it. In R. C. Lafayette (Ed.), National standards: A catalyst for reform (pp. 23-38): Lincolnwood, IL: National Textbook.

WEBGRAFÍA

A

APEE (s/f). Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos. Recuperado el 12 de Noviembre 2012. Disponible en:
<http://www.oapee.es/oapee/inicio/pap.html>

B

Banco Mundial. (2009). Inscripción escolar, nivel primario. Recuperado el 10 de enero de 2012 .Disponible en:
<http://datos.bancomundial.org/pais/ecuador>

Braslavsky, C. (2002). Current teacher education from the perspective of the demands of curricular change. In 54th Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education. Recuperado de
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Organization/Director/A/ACTE2002

C

CAL (1997). Digest Series No.3. Professional Development for Language Teachers. Recuperado el 25 de Marzo de 2009. Disponible en:
<http://www.cal.org/resources/digest/peyton02.html>

Cárdenas, M. L; González, A y Álvarez, J. A (2007). El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia. Recuperado el 12 de noviembre de 2010. Disponible en:
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702010000100004
<http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n31/n31a04.pdf>

Castro, R., Correa, M. y Lira, H. (2004). "*Curriculum y evaluación*". Universidad del Bió-Bió. Chile. Recuperado el 12 de marzo de 2010. Disponible en:
<http://zeus.dci.ubiobio.cl/~cidcie/guia/pag/pdf/presenta1.pdf>

Constitución de la República del Ecuador, 2008. Asamblea Constituyente, Capítulo primero, Principios fundamentales. Recuperado el 5 de septiembre de 2012 Disponible en:
http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf

Council of Europe: encargado de actividades para promover la diversidad lingüística y el aprendizaje de lenguas en el ámbito de la educación se llevan a cabo en el marco de la Convención Cultural Europea. Disponible: http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_en.asp

Cutimbo, P.M. (2008). Influencia del nivel de capacitación docente en el rendimiento académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público de Puno. Tesis de maestría. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Recuperado el 18 de marzo de 2011. Disponible en:

http://www.cybertesis.edu.pe/sisbib/2008/cutimbo_ep/pdf/cutimbo_ep.pdf

Cuadernos de Investigación Educativa (2012). Vol. 3, N° 18 de Agosto. Publicación anual del Instituto de Educación de la Universidad ORT .Montevideo (Uruguay), 11-30. ISSN 1688-9304. Recuperado el 7 de Septiembre de 2012. Disponible en:

http://www.ort.edu.uy/ie/pdf/cuad_18.pdf

D

Dede, C., Ketelhut, D., Whitehouse, P., Breit, L. & McCloskey, E. (2009). A Research Agenda for Online Teacher Professional Development. *Journal of Teacher Education*, vol. 60, n. °1, pp.8-19. Recuperado el 10 de enero 2009 .Disponible en:

[<http://jte.sagepub.com/cgi/reprint/60/1/8>]

Díaz-Maggioli, G. (2003, a). *Fulfilling the promise of professional development. IATEFL Newsletter Samples*. Recuperado el 13 de Marzo 2010. Disponible en:

<http://www.iatefl.org/content/newsletter/174.php>

Duncan, A. (2010). The Lasting Impact of Teachers: Commencement Remarks of Secretary Arne Duncan at Lesley University. Recuperado el 16 de diciembre de 2011. Disponible en:

<http://www.ed.gov/news/speeches/lasting-impact-teachers-commencement-remarks-secretary-arne-duncan-lesley-university>

E

Ecuador tiene falencias en la enseñanza del inglés, promedio en escuelas y colegios 13 sobre 20. 2012, (16 Julio). *Ecuador inmediato*, edición 3087. Recuperado el 16 de octubre de 2012. Disponible en:

[http://www.ecuadorinmediato.com/index.php?module=Noticias&func=news_user_view&id=177467&umt=ecuador tiene falencias en ensenanza del ingles promedio en escuelas y colegios es 13 sobre 20](http://www.ecuadorinmediato.com/index.php?module=Noticias&func=news_user_view&id=177467&umt=ecuador+tiene+falencias+en+ensenanza+del+ingles+promedio+en+escuelas+y+colegios+es+13+sobre+20)

ECML, The European Centre of Modern Languages. ECML publicaciones .Disponible en:

www.ecml.at/Home/tabid/59/language/en-GB/Default.aspx

EF –EPI (2011). English Proficiency Index, Recuperado el 19 de diciembre de 2011. Disponible en:

<http://es.scribd.com/doc/88325313/EF-EPI-2011-Spanish>

F

Formprofeuro (2002). Aportación de España 2002. Bollullos- Huelva.España. Recuperado el 11 de noviembre de 2010. Disponible en:

[http://www.prof2000.pt/users/pina/formacion permanente del profesorado.htm#_Toc35237429](http://www.prof2000.pt/users/pina/formacion_permanente_del_profesorado.htm#_Toc35237429)

G

González R.M y González V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) nº 43/6 – 15 de agosto de 2007 EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) 1-12. Recuperado el 15 de Septiembre de 2010. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1889Maura.pdf>

González, Maura, V. (2006). El diario como instrumento de diagnóstico y estimulación del desarrollo profesional del profesorado. En: Revista Iberoamericana de Educación. Sección “De los lectores”. N. ° 38-2. Recuperado el 2 de Marzo de 2010. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/1248Gonzalez.pdf>

GTD-PREAL (2006b). 2015 en América Latina: alumnos y docentes, Boletín Nº 17. Formación en servicio y otras iniciativas para mejorar la docencia, Boletín Nº 4, noviembre de 2004. Recuperado el 12 de enero de 2010. Disponible en:

http://www.preal.cl/Biblioteca.asp?Id_Carpeta=146&Camino=83|GT%20Profesión%20Docente/146|Boletin%20virtual

GTD-PREAL (2006a). Formación docente en clave comparada, Boletín N° 16. Recuperado el 16 de mayo de 2010. Disponible en:

http://www.preal.cl/Biblioteca.asp?Id_Carpeta=146&Camino=83|GT%20Profesión%20Docente/146|Boletin%20virtual

I

IIEP (2007). Docentes como base de un buen sistema educativo, descripción de la formación y carrera docente en Finlandia-Universidad de Jyväskylä. Recuperado el 15 de marzo de 2011. Disponible en:

<http://www.iipe->

[http://buenosaires.org.ar/system/files/documentos/Informe Finlandia](http://buenosaires.org.ar/system/files/documentos/Informe_Finlandia)

<https://www.jyu.fi/edu/opiskelu/perustutkinnot/opas2005-2007.pdf>

INEC (2012). Instituto nacional de estadísticas y censos. Disponible en: <http://www.inec.gob.ec/home/>

Instituto Cervantes: Cursos de formación de profesores. Disponible en: <http://www.cervantes.es>

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2012). Canasta familiar recuperado el 25 de mayo de 2012. Disponible en: <http://www.inec.gob.ec/home/>

L

LOEI (2011). Ley Orgánica de Educación intercultural. Recuperado el 14 de enero de 2011. Disponible en: <http://www.slideshare.net/alumnobillgates/reglamento-loei-ecuador>

LOES (2010). Ley Orgánica de Educación Superior. Recuperado el 14 de enero de 2011. Disponible en: http://www.senescyt.gob.ec/c/document_library/get_file?uuid=29ad2ecf-15aa-4110-9d82-e5994ca36d72&groupId=10156

M

Madrid, Daniel. (2004). La formación inicial del profesorado de lengua extranjera, versión electrónica. Profesorado, revista de currículo y

formación del profesorado, 8 (1), Universidad de Granada. Recuperado en enero 2011: Disponible en:
<http://www.ugr.es/~recfpro/rev81ART7.pdf>
<http://www.oei.es/noticias/spip.php?article5456>

Manrique, L. E. (2010). Educación, el mejor plan contra la pobreza. *Política Exterior*, vol.55:27-40. Recuperado el 4 de junio de 2011. Disponible en:
<http://www.ielat.es/inicio/repositorio/Educaci%C3%B3n%20AL.pdf>
<http://www.politicaexterior.com/articulo?id=4531>
<http://www.ielat.es/inicio/repositorio/Educaci%C3%B3n%20AL.pdf>

MATEN. (2002): *Multimedia Applications for Telematic Educational Networks*. [Online]. Recuperado el 4 de marzo de 2010. Disponible en:
<http://telematics.ex.ac.uk/MATEN>.

Multimedia Applications for Telematic Educational Networks. (1998): [Online]. Recuperado el 4 de marzo de 2010. Disponible en:
<http://telematics.ex.ac.uk/maten>

MirandaNet. (2002): [Online]. Recuperado el 12 de enero de 2010. Disponible en: <http://www.mirandanet.ac.uk>

Medina, G. (1979). La educación permanente en América Latina: Estado Situación y Políticas de la UNESCO en este campo. Cuadernos del CREFAL 6. Biblioteca digital.
http://www.crefal.edu.mx/crefal2012/images/stories/publicaciones/cuadernos_crefal/cuadernos_crefal_6.pdf

McKinsey & Company (2007). How the world's best performing schools come out of top. Recuperado el 24 de agosto de 2009. Disponible en:
http://www.mckinsey.com/clientservice/Social_Sector/our_practices/Education/Knowledge_Highlights/Best_performing_school.aspx

ME (2008). Programa Nacional de Inglés Diseño curricular por competencias. Recuperado el 22 de Septiembre de 2010. Disponible en:
<http://es.scribd.com/doc/62837269/English-Language-Curriculum>

ME (2012). Docentes de inglés serán evaluados con el examen internacional TOEFL. Recuperado el 18 de diciembre 2012. Disponible en:
<http://www.dineib.gob.ec/noticias/boletines-prensa/1332-docentes-de-ingles-seran-evaluados-con-el-examen-internacional-toefl.html>

MEC (2003). La integración del Sistema Universitario Español en el EEES. Documento Marco. Recuperado el 5 de enero de 2010. Disponible en:
<http://www.eees.ua.es>.

Méndez M.E. (2004). Necesidades de ¿capacitación o formación? Su relevancia en los DNC. Rev. Cienc. Admr. Financ. Segur. Soc [online]. vol.12, n.2, 63-72. Recuperado el 8 de mayo de 2012. Disponible en: http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-12592004000200006&lng=es&nrm=iso&tlng=es#ii

Ministerio de Educación del Ecuador (2008). El desarrollo de la educación. Informe Nacional del Ecuador. Recuperado el 12 de enero de 2010. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/ecuador_NR08_sp.pdf

N

Navarro, J.C y Verdisco, A (2000a). Teacher training in Latin America: innovations and trends, Washington DC, Inter-American Development Bank. Recuperado el 6 de Agosto de 2010. Disponible en: <http://www.iadb.org/publications/search.cfm?pagePos=1&keywords=&searchLang=E&title=&author=&topics=ED&countries=&fromyear=&toyear=&doctype=&activity=&orderby=&language=English&page=5>

O

OAPEE, Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos, adscrito al Ministerio de Educación. Disponible en: <http://www.mec.es/programas-europeos/jsp/plantilla.jsp?id=se>

OCDE (2004). Orientación profesional y políticas públicas. Cómo acortar distancias, Paris, OECD, y Ministerio de Educación y Ciencia de España. Recuperado el 17 de Junio de 2010. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/30/52/34529291.pdf>

OCDE (2005). Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers. Recuperado el 17 de Junio de 2010 Disponible en: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/nemzet/oecd_publication_teachers_matter_english_061116.pdf

OCED (2009). Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados, 9-10. Recuperado el 8 de febrero de 2011. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/3/35/43057468.pdf>

OECD (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. Recuperado el 8 de febrero de 2011. Disponible en: [q=Informe+TALIS.+La+creaci%C3%B3n+de+entornos&hl=es&sa=X&ei=](http://www.oecd.org/dataoecd/3/35/43057468.pdf)

vzrdT7ivlInN6QHF8q2MCw&ved=0CEIQ6AEwAw#v=onepage&q&f=false

OEI (s/f). Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Madrid, España. Recuperado el 26 de enero de 2011. Disponible en: <http://www.oei.es/metas2021/APRENDYDESARRPROFESIONAL.pdf>

OEI (s/f). Informe Iberoamericano sobre Formación Continua de Docentes. Observatorio de la educación iberoamericana. Recuperado el 5 de mayo de 2011. Disponible en: <http://www.oei.es/webdocente/Ecuador.htm>

P

Pérez, L. (2009). Formación del docente y espacios de transversalidad. En P. J. Rivas (Ed). Educación: formación docente y postmodernidad (57-66). Cuadernos Educere. Mérida- Venezuela. Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente, PPAD y Programa de Profesionalización Docente, PPD, de la Escuela de Educación. Universidad de Los Andes. Recuperado el 25 de enero de 2011. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/28726/1/cuaderno7.pdf>

PREAL (2005 a). Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. Resúmenes de estudios de caso sobre la profesionalización docente en América Latina. Recuperado el 25 de Julio de 2010. Disponible en: http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Id_Carpeta=144&Camino=83|GT%20Profesión%20Docente/144|Documentos

PREAL (2005 b). El maestro importa: políticas para atraer y conservar profesores efectivos. Formas y reformas de la educación, Serie Políticas, año 7, N° 21. Recuperado el 13 de Junio de 2010. Disponible en: http://www.preal.cl/Biblioteca.asp?Id_Carpeta=65&Camino=63|Preal%20Publicaciones/65|Serie%20Políticas.

PREAL (2005). Estados Unidos: esfuerzos colaborativos para mejorar la docencia. Formas y reformas de la educación, Serie Mejores Prácticas, año 5, N° 15. Recuperado en octubre de 2003. Disponible en: http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Id_Carpeta=66&Camino=63|Preal%20Publicaciones/66|Serie%20Mejores%20Prácticas.

PREAL (2005). El desarrollo profesional de los docentes: proyectando desde el presente al futuro, en formas y reformas de la educación, Serie Políticas, año 3, N° 10, Recuperado en noviembre de 2011. Disponible en:

http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Id_Carpeta=65&Camino=63|Preal%20Publicaciones/65|Serie%20Políticas.

S

SENESCYT (2012). Bases de Postulación programa de becas para docentes de inglés para 8º año de EGB a 3º de bachillerato en establecimientos fiscales-enseñanza inglés. Quito-Ecuador. Secretaria nacional de educación superior ciencia y tecnología. Recuperado el 7 de junio del 2012. Disponible en:
<http://www.senescyt.gob.ec/documents/10156/5c92efe1-c079-42e4-ae7a-071442454282>

SENESCYT (2012). Emocionados maestros recibieron sus becas de estudio para las mejores universidades en los Estados Unidos. Recuperado el 13 de junio del 2012. Disponible en:
<http://www.senescyt.gob.ec/web/10156/688>

Senescyt (2012). Docentes de Inglés para 8º año de educación general básica EGB a 3º de bachillerato en establecimientos fiscales-enseñan inglés. Recuperado el 8 de Mayo de 2012. Disponible en:
http://www.senescyt.gob.ec/documents/10156/409443/BASES_PROFESORES_DE_INGLES+14-03-12+ultimas.pdf

T

Tenjoh, T (2003). English teacher forum. Lesson observation: The key to teacher development. 30. Recuperado el 5 de Junio de 2010. Disponible en:
<http://exchanges.state.gov/englishteaching/forum/archives/docs/03-41-4-d.pdf>

The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe. A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture Revised Report August 2002. Disponible en:
http://ec.europa.eu/languages/documents/doc493_en.pdf

U

UNESCO (s/f). Ramon Lepage, Docentes: Formación Inicial y en Servicio. Recuperado el 25 de junio de 2011. Disponible en:
http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=7692&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNESCO (2004). Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de planificación. Recuperado el 25 de julio de 2010. Disponible en:

<http://www.unesco.org.uy/ci/fileadmin/comunicacion-informacion/lastecnologias.pdf>

V

- Vezub, L. (2005). Tendencias internacionales de desarrollo profesional docente. La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España. Trabajo realizado a solicitud de las Direcciones Nacionales de Gestión Curricular y Formación Docente y de Investigación y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina, Buenos Aires. Recuperado el 5 de septiembre de 2010. Disponible en:
http://www.preal.org/Grupo3.asp?Id_Noticia=25
- Vinueza, F. (2007). Sistema de Información sobre Capacitación Laboral y Formación Profesional. Observatorio Laboral Ecuatoriano. Recuperado el 4 de septiembre de 2010. Disponible en:
<http://www.uasb.edu.ec/indicador/Informe%20Final/Capacitaci%C3%B3n.pdf>

OTRAS FUENTES DOCUMENTALES

Recepción de estudiantes para ingreso a la Carrera de Inglés según el diseño curricular, Carrera de Idiomas-Inglés UTA, facilitados por la secretaría de la carrera, Julio, 2010.

Metodología utilizada por los docentes de inglés, Carrera Turismo y Hotelería, facilitados por el coordinador de la carrera, Entrevista, Agosto 2011,

Oferta de cursos continuos, CEPOS (2010), Centro de posgrados de la UTA.

Secretaría Carrera de Idiomas-Inglés, Septiembre 2011

Actividades del personal docente, Datos del nivel de idioma inglés de los estudiantes del DEDI, Secretaría del (DEDI) Departamento Especializado de Idiomas.UTA, Agosto 2011.

ANEXOS

ANEXO I:

(CD) - ENCUESTAS A DOCENTES DE LAS CARRERAS DE:

IDIOMAS INGLÉS

TURISMO Y HOTELERIA

**DEPARTAMENTO ESPECIALIZADO DE IDIOMAS NACIONALES Y
EXTRANJEROS**

ANEXO II:

CUESTIONARIOS DE ENTREVISTAS FILMADAS A CARRERAS DE:

IDIOMAS INGLÉS

TURISMO Y HOTELERIA

Y

DEPARATAMENTO ESPECIALIZADO DE IDIOMAS-DOCENTES
NACIONALES Y EXTRANJEROS

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO ENTREVISTA FILMADA ESTUDIANTES DEDI

1. ¿Considera que el aprendizaje en el idioma Inglés obtenido del DEDI es suficiente para desenvolverse en las actividades de su interés?
2. ¿Cree que existieron necesidades NO cubiertas en su etapa de aprendizaje del idioma Inglés?
3. ¿Se siente completamente preparado/a utilizando el idioma Inglés que aprendió en la universidad en el DEDI?

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTES DEDI (En esta sección usted evaluará los docentes del DEDI de la UTA que fueron y son sus profesores)

- 1.-Según su criterio, ¿Los docentes del DEDI están capacitados para dictar TODOS los módulos a ellos encomendados? (Básico, Intermedio, Avanzado, Suficiencia, Experticia, Toefl)
- 2.-¿Considera que los docentes del DEDI necesitan capacitación en alguna de las destrezas del idioma? (Reading, Writing, Listening, Speaking)
- 3.-¿Qué **porcentaje de capacitación** en los niveles que imparte el docente del DEDI considera que tienen? Por favor escriba un porcentaje del 1 al 100%.
4. ¿Considera que los docentes del DEDI necesitan más capacitación?
- 5.¿Cree que todos los docentes del DEDI cuentan con el mismo nivel para la enseñanza del idioma?
- 6.- A su criterio personal ¿Qué deberían mejorar los docentes del DEDI para el desarrollo de las clases?
- 7.- ¿En sus años de estudiante tuvo la oportunidad de percibir la actividad INVESTIGADORA de sus profesores de inglés del DEDI?
- 8.- ¿Qué tipo de experiencias profesionales considera deben tener los docentes del DEDI para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje?
- 9.- Que competencia considera poseen sus profesores de Inglés para la enseñanza del idioma extranjero .Por favor ponga un visto en todos los que usted considere.

☐ Cualidades personales que le permitan desarrollar auténticas relaciones humanas con sus estudiantes, padres y compañeros de trabajo y crean aulas

democráticas, socialmente justas para los estudiantes.

☐ Amplias bases de conocimientos que tienen que ver con el tema, el desarrollo humano y el aprendizaje y la pedagogía (andragogía). Lo que se usa para orientar la ciencia y el arte de su práctica docente.

☐ Comando de un repertorio de prácticas de enseñanza conocidos para estimular la motivación de los estudiantes, para mejorar el rendimiento, las competencias básicas, el desarrollo de pensamiento de alto nivel, y para producir estudiantes autónomos.

☐ Disposición hacia la reflexión y la solución de problemas. Considera que aprender es un proceso a lo largo de la vida y puede diagnosticar situaciones y adaptar y utilizar sus conocimientos profesionales apropiadamente para estimular el aprendizaje del estudiante y mejorar la institución.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

**UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO ENTREVISTA FILMADA
ESTUDIANTES CARRERA DE IDIOMAS - INGLÉS**

FORMACIÓN INICIAL RECIBIDA

1.- ¿Considera que su Formación Inicial para desempeñarse como docente en el idioma Inglés ha sido suficiente?

2.- ¿Luego de su experiencia como docente en las prácticas profesionales, encontró algún tipo de necesidades?

3.- ¿Cree que existe necesidades NO cubiertas en su formación inicial?

4.-¿Se sintió completamente preparado/a para ser profesor/a de Inglés en el/las área/s encomendadas a usted en los diversos establecimientos en los que trabajó? (Ej. Inglés técnico, Ciencias Naturales, Matemáticas, Literatura, Tics entre otras).

5.-¿Tuvo dificultades en la enseñanza del idioma dependiendo del nivel/es, materia/as, módulo/s con los que trabajó durante sus prácticas profesionales?

6.- ¿Qué ha sido fácil en su experiencia como docente del idioma Inglés?

7.- ¿Que ha sido difícil en su experiencia como docente del idioma Inglés?

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTES CARRERA IDIOMAS (En esta sección usted evaluará a los docentes de la Carrera de Idiomas-Inglés de la UTA que fueron y han sido sus profesores)

1.-Según su criterio, ¿Los docentes de la carrera de Idiomas están capacitados para dictar TODOS los módulos a ellos encomendados? (Ej. Psicolingüística, Metodología, Fonología entre otros).

2.-¿Considera que los docentes necesitan capacitación en alguna de las destrezas del idioma? (Cuál/Cuales).

3.- ¿Qué porcentaje de capacitación en los módulos que imparten, los docentes de la carrera de Idiomas considera que tienen? Por favor escriba un porcentaje del 1 al 100%. ¿Por qué?

- 4.-¿Cree que los docentes de la carrera de Idiomas-Inglés necesitan más capacitación?
 - 5.- ¿Considera que todos los docentes de la carrera de Idiomas cuentan con el mismo nivel para la enseñanza del Inglés? (Si la respuesta es No, ¿Por qué?)
 - 6.- A su criterio personal ¿Qué deberían mejorar los docentes de la carrera de Idiomas-Inglés para el desarrollo de las clases?
 - 7.-¿Durante sus años de estudiante tuvo la oportunidad de percibir la actividad investigadora de sus profesores?
 - 8.-¿Qué tipo de experiencias profesionales considera deben tener los docentes de la carrera de Idiomas para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje?
 - 9.-Que competencia considera poseen sus profesores de Inglés para la enseñanza del idioma extranjero. Por favor analice las opciones con el entrevistador y exponga su punto de vista de ser necesario.
- ☐ Cualidades personales que le permitan desarrollar auténticas relaciones humanas con sus estudiantes, padres y compañeros de trabajo y crean aulas democráticas, socialmente justas para los estudiantes.
 - ☐ Amplias bases de conocimientos que tienen que ver con el tema, el desarrollo humano y el aprendizaje y la pedagogía (Andragogía). Lo que se usa para orientar la ciencia y el arte de su práctica docente.
 - ☐ Comando de un repertorio de prácticas de enseñanza conocidos para estimular la motivación de los estudiantes, para mejorar el rendimiento, las competencias básicas, el desarrollo de pensamiento de alto nivel, y para producir estudiantes autónomos.
 - ☐ Disposición hacia la reflexión y la solución de problemas. Considera que aprender es un proceso a lo largo de la vida y puede diagnosticar situaciones y adaptar y utilizar sus conocimientos profesionales apropiadamente para estimular el aprendizaje del estudiante y mejorar la institución.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO ENTREVISTA FILMADA ESTUDIANTES CARRERA DE TURISMO Y HOTELERÍA

FORMACIÓN INICIAL RECIBIDA

- 1.- ¿Considera que su Formación Inicial en el idioma Inglés es suficiente para desenvolverse adecuadamente en un trabajo en el que este idioma sea requerido como complemento de su licenciatura en Hotelería y Turismo? (Si la respuesta es NO, por favor explique ¿por qué?)
- 2.- ¿Cree que existen necesidades NO cubiertas en su formación inicial en el idioma Inglés? (¿Cuál/Cuales?)
- 3.- ¿Se siente completamente preparado/a utilizando el idioma Inglés que aprendió durante los 8 semestres dentro de la carrera de Hotelería y Turismo (Si la respuesta es NO, por qué?)
- 4.- ¿Ha tenido dificultades con el idioma dependiendo de las exigencias de los diversos maestros?

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTES CARRERA HOTELERIA Y TURISMO (En esta sección usted evaluará los docentes de Inglés de la Carrera de Hotelería y Turismo de la UTA que fueron y son sus profesores)

- 1.-Según su criterio, ¿Los docentes de Inglés de la Carrera de Hotelería y Turismo están capacitados para dictar todos los módulos a ellos encomendados? (Básico, Intermedio, Avanzado, Inglés Técnico) (Si la respuesta es NO, ¿por qué?).
- 2.- ¿Considera que los docentes de la Carrera de Hotelería y Turismo necesitan capacitación en alguna de las destrezas del idioma (Speaking, Reading, Writing, Listening) (Si la respuesta es SI, cuál y por qué?)
- 3.- ¿Qué porcentaje de capacitación en los módulos que imparte el docente de la carrera de Hotelería considera que tienen? Por favor indique un porcentaje del 1 al 100%.
- 4.- ¿Considera que los docentes de Inglés de la carrera de Hotelería y Turismo necesitan más capacitación? (Si la respuesta es SI, ¿Qué clase de capacitación?)

- 5.-¿Cree que todos los docentes de Inglés de la Carrera de Hotelería y Turismo cuentan con el mismo nivel para la enseñanza del idioma? Si la respuesta es NO ¿Cree necesario que todos cuenten con un mismo nivel?
- 6.- A su criterio personal ¿Qué deberían mejorar los docentes de Inglés de la Carrera de Hotelería y Turismo para el desarrollo de las clases que contribuya en el área de Hotelería y Turismo?
- 7.-¿En sus años de estudiante tuvo la oportunidad de percibir la actividad investigadora de sus profesores de inglés de la Carrera de Hotelería y Turismo? (Si la respuesta es SI, por favor indique un porcentaje del 1 al 100%.)
- 8.-¿Qué tipo de experiencias profesionales considera deben tener los docentes de la Carrera de Hotelería y Turismo para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje?
- 9.- Que competencia considera poseen sus profesores de Inglés para la enseñanza del idioma extranjero. Por favor analice las opciones con el entrevistador y exponga su punto de vista de ser necesario.
- ☐ Cualidades personales que le permitan desarrollar auténticas relaciones humanas con sus estudiantes, padres y compañeros de trabajo y crean aulas democráticas, socialmente justas para los estudiantes.
 - ☐ Amplias bases de conocimientos que tienen que ver con el tema, el desarrollo humano y el aprendizaje y la pedagogía (Andragogía). Lo que se usa para orientar la ciencia y el arte de su práctica docente.
 - ☐ Comando de un repertorio de prácticas de enseñanza conocidos para estimular la motivación de los estudiantes, para mejorar el rendimiento, las competencias básicas, el desarrollo de pensamiento de alto nivel, y para producir estudiantes autónomos.
 - ☐ Disposición hacia la reflexión y la solución de problemas. Considera que aprender es un proceso a lo largo de la vida y puede diagnosticar situaciones y adaptar y utilizar sus conocimientos profesionales apropiadamente para estimular el aprendizaje del estudiante y mejorar la institución.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO III:

**ENTREVISTAS A COORDINADORES, DIRECTORES Y PROFESORES DE
LAS CARRERAS DE:**

IDIOMAS INGLÉS

TURISMO Y HOTELERÍA

Y

**DEPARTAMENTO ESPECIALIZADO DE IDIOMAS-DOCENTES
NACIONALES Y EXTRANJEROS**

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO - INTERVIEW

ENGLISH TEACHERS

Interview directions:

- a) Introduces investigators and explains their authorization to conduct the investigation;
- b) Identify the scope of the investigation;
- c) Explains interviewee is required to fully cooperate and that retaliation against any employee for filing a complaint or participating in the investigation is prohibited;
- d) Explains process – interviewing a number of people; may need to re-interview if new information comes to light; reviewing documents; and that management will make the decision about necessary action after reviewing the investigation report;
- e) Explains that information gathered will be kept discreet to the extent possible but may not be confidential;
- f) Explains that the notes of the interviewers are the records of the investigation and the interviewee will be asked to sign and date the notes following the interview; and
- g) Directs the interviewee not to discuss the investigation with others.

FIANALLY

Read closing statement thanking participant for his or her answering the questions; remind participant that retaliation against a complainant or investigate on participant is prohibited; encourage participant to report any additional information they become aware of to the investigators and to provide a written statement if they would like to.

1. Your name and position?

2. Through which program did you come to teach English? Or how do you know UTA was looking for English teachers?

3. How long have you worked at UTA?

4. What major or majors do you have?

5. How long did you study for becoming an English teacher?

6. During the time you have been teaching at the university what level or levels have you worked with?

7. Have you had training courses according to the level or levels you have worked with?

8. Do you think training based on the different levels taught at the DEDI is important for English teachers?

9. How many training courses have attend to during the time you have been at DEDI?

10. What did the training help you in?

11. Did the training curses satisfy your needs as professional in the different levels into DEDI?

12. Even you are a native speaker, do you think you have any training need as an English teacher?

*13. For how long have you been DEDI's English teacher's trainer?

14. According to your point of view as a trainer, what do you think DEDI's English teachers need to improve?

15. What kind of training do you consider English teachers should have according to the different levels DEDI count with?

16. Could you mention some strengths and weaknesses of English teachers' good practices?

17. Are there any training needs you consider important to develop into DEDI?

18. Can you give any suggestion that could help on this research about English teachers training needs on different levels?

19. Is there something extra you could add to help the research about English teachers training needs on the different levels into UTA?

Thanks for your help.

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO CARRERA DE IDIOMAS (INGLÉS)

ENTREVISTA

1. ¿Cuál es el perfil requerido para ser profesor de inglés en la carrera de Idiomas-Inglés?
2. ¿Por qué razón no se requiere experiencia previa para ser contratado como docente dentro de la universidad?
3. ¿Es por el tiempo de trabajo, que la mayoría de docentes no ha salido a capacitaciones fuera del país?
4. ¿A qué tiempo se capacitan los docentes, si trabajan también fines de semana?
5. ¿Cree usted que un profesor que trabaja en 3 lugares al mismo tiempo, está capacitado para impartir la cátedra en las diversas carreras o departamento?
6. ¿Cuentan todos los docentes con horas investigativas?
7. ¿Con cuantas horas investigativas cuenta cada docente?
8. ¿Las horas investigativas en que trabajo específicamente están enfocadas?
9. ¿Los docentes extranjeros con que especializaciones cuentan?
10. ¿Los docentes de la carrera que no son nativos hablantes cuentan con especializaciones en el idioma inglés como fonología, metodología o en si en los módulos que se dictan en la carrera?
11. ¿Cree usted que es necesario que la carrera de idiomas – inglés cuente con docentes especializados en los diferentes módulos? Si la respuesta es Si ¿porque? ¿Si la respuesta es NO, ¿porque?
12. ¿Se ha realizado capacitación en áreas específicas basándose en los módulos que los docentes tienen a su cargo? Si, ¿Cuáles?
13. ¿Considera usted que el nivel de capacitación con el que cuentan los docentes de la carrera de Idiomas – inglés necesita ser mejorado en áreas específicas? Si la respuesta es Si, ¿por qué no se lo ha realizado?

**UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO ENTREVISTA DIRECTORA
DEPARTAMENTO ESPECIALIZADO DE IDIOMAS (DEDI)**

1. ¿Cuál es el perfil requerido para ser profesor de inglés en el DED?
2. ¿Por qué razón no se requiere experiencia previa para ser contratado como docente dentro de la universidad?
3. ¿Es por el tiempo de trabajo, que la mayoría de docentes no ha salido a capacitaciones fuera del país?
4. ¿A qué tiempo se capacitan los docentes, si trabajan también fines de semana?
5. ¿Cree usted que un profesor que trabaja en 3 lugares al mismo tiempo, está capacitado para impartir la cátedra en las diversas carreras o departamento?
6. ¿Cuentan todos los docentes con horas investigativas?
7. ¿Con cuantas horas investigativas cuenta cada docente?
8. ¿Las horas investigativas en que trabajo específicamente están enfocadas?
9. ¿Los docentes extranjeros con que especializaciones cuentan?
10. ¿Los docentes de la carrera que no son nativo hablantes cuentan con algún tipo de especializaciones en el idioma de acuerdo a los módulos que se dictan en el DEDI?
11. ¿Cree usted que es necesario que el DEDI en el idioma inglés cuente con docentes especializados en los diferentes módulos? Si la respuesta es Sí, ¿porque? ¿Si la respuesta es NO, ¿porque?
12. ¿Se ha realizado capacitación en áreas específicas basándose en los módulos que los docentes tienen a su cargo? Si, ¿Cuáles?
13. ¿Considera usted que el nivel de capacitación con el que cuentan los docentes del DEDI en inglés necesita ser mejorado en áreas específicas? Si la respuesta es SI, ¿por qué no se lo ha realizado?

**UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO ENTREVISTA DIRIGIDA AL
COORDINADOR DE TURISMO Y HOTELERÍA**

1. ¿Cuál es el perfil requerido para ser profesor de Turismo y Hotelería?
2. ¿Por qué razón no se requiere experiencia previa para ser contratado como docente dentro de la universidad?
3. ¿Es por el tiempo de trabajo, que la mayoría de docentes no ha salido a capacitaciones fuera del país?
4. ¿A qué tiempo se capacitan los docentes, si trabajan también fines de semana?
5. ¿Cree usted que un profesor que trabaja en 3 lugares al mismo tiempo, está capacitado para impartir la cátedra en las diversas carreras o departamento?
6. ¿Cuál es el porcentaje de arrastres en Turismo y Hotelería?
7. ¿Cuál es el porcentaje de pérdidas de semestre en Turismo y Hotelería?
8. ¿Cuentan todos los docentes con horas investigativas?
9. ¿Con cuantas horas investigativas cuenta cada docente?
10. ¿Las horas investigativas en que trabajo específicamente están enfocadas?
11. ¿Los docentes extranjeros cuentan con especializaciones en Turismo y Hotelería?
12. ¿Los docentes de la carrera que no son nativos hablantes cuentan con algún tipo de especializaciones en el idioma de acuerdo a los módulos que se dictan en Turismo y Hotelería?
13. ¿Cree usted que es necesario que Turismo y Hotelería en el idioma inglés cuente con docentes especializados en los diferentes módulos? Si la respuesta es Si ¿porqué? , Si la respuesta es NO, ¿porqué?
14. ¿Se ha realizado capacitación en áreas específicas basándose en los módulos que los docentes tienen a su cargo? Si, ¿Cuáles?
15. ¿Considera usted que el nivel de capacitación con el que cuentan los docentes de Turismo y Hotelería en inglés necesita ser mejorado en áreas específicas? Si la respuesta es SI, ¿por qué no se lo ha realizado?

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO
ENTREVISTA DIRIGIDA A LA COORDINADORA DEL ÁREA DE INGLÉS
DE LA CARRERA DE HOTELERÍA Y TURISMO

1. ¿Con que propósito se dicta el módulo de Inglés en la carrera de Hotelería y Turismo?
2. ¿Cómo cataloga el nivel de inglés de los estudiantes de Turismo y Hotelería?
3. Tienen la carrera de Hotelería y Turismo arrastres en este idioma, si la respuesta es sí. ¿Cuál cree que es el factor/es que desencadena/n el alto índice de arrastres?
4. ¿Cree usted que el material con el que han venido trabajando ha sido un factor desfavorable para la enseñanza del idioma en la carrera? ¿Existe algún otro factor?
5. ¿Cuentan los docentes de la carrera de Hotelería y Turismo con certificaciones internacionales como KET, PET, FCE, CAE, CPE, TOEFL?
6. ¿Cree usted que las certificaciones internacionales ayudarían a los docentes de la carrera de Hotelería y Turismo a mejorar la calidad de la enseñanza en el idioma enfocado en las necesidades de la carrera?
7. Según su criterio, ¿Es el perfil de los profesores de Inglés basado en un sólido conocimiento de la materia/as que imparten?
8. ¿Conoce usted qué **aspectos específicos** se requiere mejorar en la capacitación del docente de inglés en la carrera de Hotelería y Turismo?
9. Según su punto de vista ¿Qué tan grave es el problema de capacitación de los docentes de la carrera de Hotelería y Turismo del 1 al 100? Y ¿Por qué?
10. ¿Considera usted que los docentes de la carrera de Hotelería y Turismo necesitan capacitación en el idioma inglés enfocado en sus necesidades profesionales en el área en que se desempeñan?
11. ¿Conoce usted de cursos de inglés organizados por la UTA, carreras o departamentos de acuerdo a las necesidades del profesorado con el propósito de afrontar los constantes cambios y demandas del entorno?
12. ¿Tiene una idea del porcentaje de capacitación anual que ha recibido el profesorado en el idioma Inglés de la carrera de Hotelería y Turismo basado en las necesidades como docentes?
13. ¿Conoce usted cuales son las expectativas de los docentes de la carrera de Hotelería y Turismo en cuanto a capacitación?

14. ¿Cuáles son las barreras como profesionales para tener una buena capacitación?
15. ¿Qué estándares son requeridos en la carrera de Hotelería y Turismo para ser profesores de inglés?
- 16.- ¿Qué planes o programas son establecidos para la capacitación del profesorado de inglés de la carrera de Hotelería y Turismo?
- 17.- ¿Deberían existir programas de capacitación basada en las necesidades del profesorado de inglés de la carrera de Hotelería y Turismo?
- 18.- ¿Conoce de la existencia de curso de calidad y confiables que cubran las diferentes necesidades del profesorado en el caso de la carrera de Hotelería y Turismo?
- 19.- ¿Con que tipo de capacitación ha contado y cuenta la Uta para los docentes del idioma inglés enfocado en las necesidades del profesorado?
- 20.- ¿De acuerdo a su necesidad como docente del idioma inglés en la carrera de Hotelería y Turismo que curso/s de capacitación debería desarrollarse?
- 21.- ¿Existe control de la calidad de capacitación en la carrera de Hotelería y Turismo?
- 22.- ¿Responde la capacitación de los docentes de inglés de la carrera de Hotelería y Turismo a los requerimientos y demandas del entorno?
- 23.- ¿Tiene la capacitación en la carrera de Hotelería y Turismo procesos de seguimiento, medición de impacto, asesoría y apoyo permanente?
- 24.- ¿Existe estímulo para la auto capacitación de los docentes en la carrera de Hotelería y Turismo?

ANEXO IV:
Carta de validación

Carta de validación enviada a profesores de la UTA

Ambato, --- de----- de

Estimado Profesor:

Mi nombre es Verónica Chicaiza. Trabajo en la Universidad Técnica de Ambato - Ecuador y soy una estudiante de Doctorado de la Universidad Complutense de Madrid, que actualmente está realizando su Tesis Doctoral, la que está siendo dirigida por la Dra. Paloma Antón. El trabajo de investigación pretende detectar y analizar las necesidades de capacitación para los profesores de inglés en la UTA, con el fin de averiguar si existe o no dichas necesidades en cuanto a capacitación.

Entre los instrumentos para la recogida de información, se ha diseñado un cuestionario dirigido a profesores tanto nacionales como extranjeros, así como también estudiantes, con el afán de detectar las necesidades que tienen los docentes en cada carrera o departamento, es necesario mencionar que se ha realizado variaciones en los cuestionarios de acuerdo al enfoque de cada carrera o departamento.

Por lo que con el propósito de seguir los cánones metodológicos de una investigación, se hace necesario validar dicho instrumento, para modificar, eliminar o añadir los ítems necesarios para conseguir una recogida de información lo más completa y rigurosa posible. Por lo que solicito comedidamente su colaboración, en calidad de experto en este proceso, y le adjunto el cuestionario para su correcta validación.

Por la atención que sirva dar a la presente, agradezco y suscribo.

Verónica Chicaiza

Nota: La validación la puede realizar en el mismo documento impreso o en el electrónico que ha sido enviado a su correo.

Carta de validación enviada a expertos en el tema en otros países, información de localización obtenida en los diferentes artículos leídos para la investigación.

Ambato, --- of ----- of

Dear Professor:

My name is Veronica Chicaiza, from Ambato – Ecuador. I am a PhD student at the University Complutense de Madrid, currently doing a doctoral thesis, which is being directed by Dr. Paloma Antón. The research aims to identify and analyze training needs for English teachers at UTA, with the purpose of finding out whether or not those needs in terms of training exist.

Among the instruments for collecting information, I've designed a questionnaire to both national and foreign teachers as well as students, in an effort to identify the needs in each career or department. It is necessary to mention that it has been made changes in the questionnaires according to the careers or department.

So, in order to follow the methodological canons of research, it is necessary to validate the instrument, in order to edit, remove or add the necessary items to get a collection of information as completely and accurately as possible. That's why, I politely request your cooperation, as an expert in this process, for what I attach the questionnaire for a proper validation.

For the attention to this, I thank you and subscribe.

Sincerely,

Verónica Chicaiza

Footnote: The validation can be done in the same document or in the electronic form that I have sent to your e-mail.

ANEXO V:
Inventario de habilidades y análisis de puestos

INVENTARIO DE HABILIDADES

**Estudio realizado para el personal docente de la Carrera de Idiomas
(Inglés)**

Por favor indique el NÚMERO de cursos concurridos en cada módulo

| MÓDULO | CURSOS PROGRAMADOS POR LA CARRERA | CURSOS REALIZADOS POR EL DOCENTE INDEPENDIENTEMENTE |
|--------------------------------------|---|---|
| Integrated Skills I | | |
| Reading I | | |
| Audio I | | |
| NTIC's I | | |
| Integrated Skills II | | |
| Reading II | | |
| Audio II | | |
| Oral I | | |
| NTIC's II | | |
| Phonology I | | |
| Integrated Skills III | | |
| Reading III | | |
| Audio III | | |
| Oral II | | |
| Business I | | |
| Phonology II | | |
| Integrated Skills IV | | |
| Reading IV | | |
| Writing | | |
| Oral III | | |
| Business II | | |
| Phonology III | | |
| Advanced English I | | |
| EFLT Methods and Approaches | | |
| Lesson planning and observation | | |
| Internet and multimedia resources | | |
| Educational Psychology I | | |

| | | |
|---------------------------------------|--|--|
| | | |
| Metodología de la investigación | | |
| Advanced English II | | |
| Language teaching strategies | | |
| Teaching Children | | |
| Grammar I | | |
| Educational Psychology II | | |
| Diseño de proyectos | | |
| Advanced English III | | |
| Elaboration of teaching materials | | |
| Drama and Literature in the Classroom | | |
| Grammar II | | |
| Psycholinguistics | | |
| Gestión de proyectos | | |
| Advanced English IV | | |
| Language assessment | | |
| Legislación educativa | | |
| Grammar III | | |
| Sociolinguistics | | |
| TOEFL Preparation II | | |
| Desarrollo de la Investigación | | |
| | | |

ANÁLISIS DE PUESTO: NECESIDADES DE CAPACITACIÓN PARA EL PUESTO

| | |
|--|--|
| De todos los módulos impartidos en la carrera de idiomas usted está CAPACITADO EN: | |
| REQUIERE CAPACITACIÓN EN: | |
| REQUIERE CONOCIMIENTOS ESPECÍFICOS EN: | |
| SUS HABILIDADES SON : | |

INVENTARIO DE HABILIDADES

**Estudio realizado para el personal docente del idioma Inglés en la Carrera
de Hotelería y Turismo**

Por favor indique el número de cursos concurridos en cada módulo

| MÓDULO | CURSOS PROGRAMADOS POR LA CARRERA | CURSOS REALIZADOS POR EL DOCENTE INDEPENDIENTEMENTE |
|-------------------|---|---|
| Básico I | | |
| Básico I | | |
| Pre-intermedio I | | |
| Pre-intermedio II | | |
| Intermedio I | | |
| Intermedio II | | |
| Avanzado | | |
| Técnico | | |

ANÁLISIS DE PUESTOS: NECESIDADES DE CAPACITACIÓN PARA EL PUESTO

| | |
|--|--|
| De todos los módulos impartidos en la carrera de hotelería y turismo usted está CAPACITADO EN: | |
| REQUIERE CAPACITACIÓN EN: | |
| REQUIERE CONOCIMIENTOS ESPECÍFICOS EN: | |
| SUS HABILIDADES SON : | |

INVENTARIO DE HABILIDADES
Estudios realizados por el personal docente del Departamento
Especializado de Idiomas (Inglés)
Por favor indique el número de cursos concurridos en cada módulo

| MÓDULO | CURSOS PROGRAMADOS POR EL DEPARTAMENTO ESPECIALIZADO | CURSOS REALIZADOS POR EL DOCENTE INDEPENDIENTEMENTE |
|----------------|--|---|
| Básico I | | |
| Básico II | | |
| Pre-intermedio | | |
| Intermedio I | | |
| Intermedio II | | |
| Avanzado I | | |
| Experticia | | |

ANÁLISIS DE PUESTOS: NECESIDADES DE CAPACITACIÓN PARA EL PUESTO

| | |
|--|--|
| De todos los módulos impartidos en el departamento especializado usted está CAPACITADO EN: | |
| REQUIERE CAPACITACIÓN EN: | |
| REQUIERE CONOCIMIENTOS ESPECÍFICOS EN: | |
| SUS HABILIDADES SON : | |

**ANEXO VI:
OBSERVACIÓN**

**En este apartado se incluye el CD de las filmaciones utilizadas para la
investigación**